

54685

54683

ACTA ACADEMIAE PAEDAGOGICAE SZEGEDIENSIS

68.2

**A
SZEGEDI TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLA
TUDOMÁNYOS KÖZLEMÉNYEI**

1970



SZEGED, 1970

ACTA ACADEMIAE PAEDAGOGICAE SZEGEDIENSIS

**A
SZEGEDI TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLA
TUDOMÁNYOS KÖZLEMÉNYEI**

1970

ELSŐ RÉSZ



SZEGED, 1970

HEGEDŰS ANDRÁS és MEGYERI JÁNOS

közreműködésével

szerkesztette:

BENKŐ LÁSZLÓ

TANÁRKÉPZÉS—EMBERKÉPZÉS*

Írta: HEGEDŰS ANDRÁS

Igen tisztelt Főiskolai Tanács! Kedves Vendégeink! Kedves Tanártársaim!

A debreceni egyetemi évek óta a pedagógusképzés kérdései foglalkoztatnak.

Hadd használjam fel ezt az alkalmat is arra, hogy ez előtt a tiszteletet parancsoló testület előtt a tanárképzés engem izgató, aktuális kérdéseiről szóljak. Nem mindegyikről, és amiről vallok, nem teljességre törekvően, mégis úgy, hogy megfogalmazott gondolataimból következtetni lehessen arra is: mi a véleményem a tanárképzés ama problémáiról, amelyekről most nincs lehetőségem gondolataimat kifejtteni!

Mindig időszerű probléma, ma meg különösképpen az: mit tanítsunk, hogyan és milyen szemlélettel tanítsunk.

Foglalkoztat az oktatásban *a tudományos ismeret, a pedagógiai kulturáltság és a világnézeti elkötelezettség harmóniája.*

Először szeretnék szólni *a tudományos ismeret fontosságáról* a tanárképzésben.

Arról nem is kellene még említést sem tennem, hogy mennyivel többet kell tudnia az előírt tananyagnál annak, aki az előírt tananyagot jól meg akarja tanítani. Azt azonban már hangsúlyoznom kell, hogy a tanítás, az előadás szerkezetének logikája, stílusának formássága nemcsak a tanár tehetségén múlik, hanem a nagy tudásanyagon elvégzett rendszerező munkán, az elmélyült tárgyszereteten, a társadalmi felelősségérzetten! Az összefüggések, a logikai rend szépségét láttatni s vele a tudás megszerzésének nyugtalanító feszültségét a hallgatókban felkelteni — erre csak nagy tudású tanárok képesek!

A másik problémám: a nagy tudást tükröző előadás, a gazdag tudományos ismerettel vezetett szeminárium elsősorban arra inspirálja a hallgatókat, hogy kiváló általános iskolai tanárok legyenek! Mert a nagy tudással sokféle inspirációt lehet adni. Lehet a legveszedelmesebbet is, azt, hogy a tanárjelölt viszolygással gondoljon a tanári katedrára, a megélhetés kényszerét és lehetőségét lássa csupán benne, és méltatlannak tartsa önmagához. Azt érezze a nagy tudással, gazdag tudományos ismerettel nevelt tanárjelölt, hogy az általános iskolai katedra nem tehetséghamvasztó hely, hanem tudományos ismeretet igénylő munkahely.

A harmadik problémám: a tudományos ismeret nem muzeális értékű ismeret, nem agy-gyötrő és agyterhelő tudásanyag; nem úgy klasszikus, hogy közben ódon. Juhász Gyulát idézem — többször fogok hivatkozni rá —: „Neveljen a tanárképzés teljesen mai lelkű, minden új szépség, jóság, igazság iránt fogékony elméjű és érzésű tanárságot: ez első és legfőbb kötelességei közé tartozik.” Egy másik helyen pedig ezt hangsúlyozta: csak „a modern műveltségű, erős intelligenciájú tanárok adhatnak irányt a szomjas lelkű fiatalságnak.” — Nem lehet eléggé hangsúlyozni: a korszerű tudományos ismeret a formáló erejű, mára, mai feladatainkra nevelő ismeret.

* Székfoglaló beszédként elhangzott 1969. szeptember 13-án a Szegedi Tanárképző Főiskola oktatói értekezletén.

Aztán a szakismeret, a szaktudás — a tanárképzésben — nem lehet csak begyűjtött, fölhalmozott, regisztrált ismeret, párosulnia kell az alkalmazás képességével, szenvedélyével.

Ezzel már a *pedagógiai műveltség, pedagógiai szemlélet kérdéséhez* jutottam el!

Közismert, hogy volt idő a magyar tanárképzés történetében, amikor a szakismeret és a pedagógiai műveltség különváltan élt; amikor a tanárképzésben úgy misztifikálták a szakismeret fontosságát, hogy a köztudatban, a tanárjelöltek köztudatában is perifériára szorult a pedagógiai műveltség fontossága. Volt idő a nevelőképző intézetek életében, amikor a pedagógiai órák látogatása időrablás, a pedagógiai vizsgára való készülés kellemetlen teherként lett. A tanárképzősök szemlélete úgy alakult, hogy akkor már jó tanárok lesznek, ha minél több történelmi, földrajzi, fizikai, kémiai, irodalmi ismeretet sajátítanak el, és nem itatódott beléjük az a gondolat, hogy nekik a magasszintű tudás pedagógiai, didaktikai, pszichológiai indokoltsága átszarmaztatásának képességével, a nevelés feszítő, szorongató gondolatával, vágyával kell elhagyniuk a tanárképző főiskolát. Ismét emlékeztetek Juhász Gyulára, aki a többi között már azért is bírálta kora tanárképzését, mert a pedagógiai tanulmányok a tanárképzés perifériájára szorultak, s ennek az lett a súlyos következménye — idézem —, hogy „a nevelés és a tanítás elsődrendű, véresen komoly és életbevágó gyakorlati módszereit” nem tárták fel a leendő tanárnemzedék előtt. Ennek a következményeit Juhász Gyula súlyosan érezte tanárévei kezdetén, pedig ő elsősorban költő akart lenni, de ha már kenyérkeresete a tanárság lett, munkáját nem a hivatalnok szintelen robotjával, hanem — ehhez a foglalkozáshoz kötelezően illő — felelősségtudattal és komolysággal végezte. Utalhatok Kemény Gáborra, a Horthy-korszak egyik legnagyobb marxista kultúrpolitikai, pedagógiai gondolkodójára, a felszabadulás utáni időszakban az úttörő szocialista didaktai nézetek megfogalmazójára, aki *Demokratikus iskolareform* című, 1945-ben megjelentetett tervezetében nyomatékkal azt hangsúlyozta, hogy minden iskolai reform előtt „szervezzük újra a tanárképzést”, s azt sürgette a többi között, hogy a tanárképzésben biztosítani kell „az állandó színvonalemelést és a tanári érület állandó emelkedettségét”, „a tanulásban és a hivatásban való elmélyedés” lehetőségét.

Ma már érzékelhető a javulás ezen a téren, de az igényes nevelőképzés érdekében még számos tennivaló, megoldandó feladat van. A tudatos hivatásra nevelésnek, a pedagógiai, pszichológiai kulturáltságnak, a tanítás és nevelés elsődrendű, komoly és életbevágó gyakorlati módszereinek az elhanyagolása, mellékesként, teherként kezelése nem eredményezhet jó tanárképzést.

Azt is tudom, hogy az 50-es évek didaktikai gyakorlatának torzító emléke még ma is sokakat akadályoz abban, hogy ezzel az alapvetően fontos elvvel egységre lépjenek. Köztudottan akkor volt a legfőbb tendencia, hogy egy-egy konkrét tanítási óra anyagának percről-percre, „lépésről-lépésre” történő feldolgozását nyújtsák a pedagógusoknak. Ez a szűk és merev szemlélet csak séma szerint tanítani tudó, lényegében epigon igényű pedagógusokat tételezett fel, és nem akart tudomást venni az alkotó pedagógus létéről; csak instrukciókat, egy-egy alkalommal hasznosítható prakticista tanácsokat adott, és nem gondolatot mozgó, új törekvésekre inspiráló szemléletformálásra törekedett. — Az a pedagógiai szemlélet, amelynek a méltó helyéért és az őt megillető funkciójáért emelek szót, friss, életes, tartalmas, gazdag és alkotó gyakorlati munkára sarkall. S éppen ezért elítélem azokat, akik alapos készség nélkül nyúlnak a pedagógia gyakorlati kérdéseihez, s éppen ezért nem érthetnek egyet azokkal, akik a szaktudomány magaslatáról lekicsinylően tekintenek a pedagógiai gyakorlat mestereire, érdemes művelőire. Ezekből a gondolatokból már kiviláglik, hogy milyen igénnyel és milyen szemlélettel nézem a mi főiskolán-

kon a Neveléstudományi Tanszék munkáját, a szaktanszékek metodikai kérdésekben tanúsított állásfoglalását, gyakorlóiskoláink nevelőmunkáját, a külső szakmai gyakorlat helyzetét, s minden oktató törekvését, hogy hogyan szervezi tantárggyá a szaktudományt!? Ezt a gondolatsort hadd zárjam Bóka Lászlónak, a tudós egyetemi tanárnak vallomásával, 1945 után különböző szabadegyetemeken, alkalmi tanfolyamokon tanított. „S annyira szégyelltem, hogy csak úgy cigányfültre tanítok — írja —, hogy nekiveselkedtem a nevelélméletnek, a didaktikának, neveléstörténetnek, és könyvtáram kereteit újabb polckövetelésekkel feszítette szét az elszaporodó pedagógiai szakirodalom.”

A pedagógia műveltséggel átszarmasztatott tudományos ismeret *nevelő erejű ismeret!* Nemcsak általában emberformáló erejű, hanem szocialista emberré formáló is, marxista világnézetre nevelő is.

Erről a világnézetre nevelésről két gondolatot szeretnék elmondani.

Minden törekvésünk arra irányuljon, hogy a világnézetre nevelést szabadítsuk meg a *frázistól, a szólamoktól, a szavak áradatától*. Még mindig van nyoma és gyakorlata annak, hogy a tudományra húzzuk rá a marxizmus tételeit és ne a tudomány logikájának útján jussunk el a marxizmus eszmeiségéig. *A tudományos világnézetre a tudomány erejével neveljünk!*

Aztán szabadítsuk meg a világnézetre nevelést a *sémáktól, a tételes formalitásoktól, a summázó megállapításoktól*. A mai ifjúság nem elégszik meg azzal, hogy mit mond például a marxizmus az egzisztencializmusról, hanem ismerni akarja az egzisztencializmust, differenciáltan akarja látni, s ha ebben a feltárt eszmében érzékeli a marxizmus rendszerező, differenciáltan elemző értékelését, akkor figyel fel a marxizmus tudományos értékére, alkotó jellegére és erejére.

Szakismeret, pedagógiai műveltség, világnézeti elkötelezettség egy emberben összpontosul, rendeződik, *a tanárképzés tanárában, oktatójában*.

Eddig is szó volt már a tanárról, most egyértelműen azt szeretném kifejtetni: *milyen tanáreszmény felé törekszem, milyen tanáreszményt szeretnék magamban is megvalósítani?*

Eszményem az *alkotó tanár*, aki újra teremti előadásait, óráit, szemináriumait, akinek a tanítását az emberformáló ihletettség inspirálja, s aki éppen ezért harcban áll a kényelmességgel, beszűküléssel, gépiességgel, aki viszolyog a monoton tényközléstől, az imamormoló szürkességgel eldarált óráktól, aki tudatában van annak, hogy a sztereotip oktatás sivár lelkeket terem.

Aztán a legigazibb tanári erény, hogy *elsősorban tanárok, egészen tanárok* akarjunk lenni. Mit jelentsen ez?

Azt, amire én Arany János tanári munkásságának megismerése során döbbenem rá. Amikor 1851 és 1860 között a nagykőrösi református gimnázium katedráján tanította a honszeretet tudományát, az irodalmat, tanítványai számára írta meg esztétikai, irodalomtörténeti nézeteit összegező munkáját, a *Széptani jegyzeteket*, tanítványainak készítette el a magyar irodalomtörténetet rendszerező kéziratos művét, tanítványai dolgozatainak javításakor a lapszélre és lapaljra írta, fejtette ki irodalomelméleti gondolatait. Arra törekedett, hogy értékes tudását elsősorban a padban ülő diákoknak adja.

Egészen tanárnak lenni azt jelenti, amire Tersánszky Józsi Jenő figyelt fel Németh László apjában, a történelemtanárbán, akinek az volt a legalapvetőbb becsvágya, hogy jó órákat tartson!

Juhász Gyula azért rajongott egyetemi tanáráért, Riedl Frigyesért, mert amikor belépett az előadóterembe „a szívét és elméjét tette ki mintegy az asztalra.”

Egészen tanárnak lenni — nem azt értem ezen, hogy elfordulni a közéletiségtől, hanem azt, hogy nem félkézzel dobni oda valamit a diákoknak, nem futni, sietni közülük. *Egészen tanárnak lenni* azt jelenti, hogy az életem azért szakadatlan tanulás, hogy minél több értékkel ajándékozhassem meg a tanárjelölteket. Az *egészen tanár* modelljével azok ellen a tanárok ellen hadakozom, akik mindig elfoglaltak akkor, amikor a tanárjelöltek keresik őket, akiknek mindig sietős dolguk van akkor, amikor a diákok hozzájuk fordulnak.

Aztán eszményem a *tudós tanár*. A mi intézményeinkben nem lehet valaki úgy tudós, hogy közben erőtlenül tanár, és nem lehet úgy tanár, hogy tudományos kérdésekkel, tudományos tevékenységgel ne foglalkozzék. Hangsúlyozni szeretném, hogy a tudományos, alkotó munkában nincs rangbeli különbség a szaktudományi, pedagógia-didaktikai, világnézeti témák között. A különbséget nem a téma, hanem a feldolgozás, a kimunkálás, a megvalósítás szintje, módja adja. A tudományos tevékenységnek legyen közoktatáspolitikai, társadalmi érdeke, fontossága. A tanári és tudósi munka úgy fonódjék össze, ahogy az Bóka László e megállapításából kicsendül: „Amivel úgy foglalkozom tudományosan, hogy azt elő is fogom adni, a tananyaggyártó tudományos probléma el is mélyül, jobban is vonz, alaposabb kutató és rendszerező munkára kényszerít. A tudományos munkának a pedagógiai munka adja meg a végső társadalmi-etikai értékét.”

Jogos igény a tanárral szemben az is, hogy *a tanár legyen ember!* Legyen meg a tanárban a lélek és az értelem csodálatosan egyesült fogékonysága az ifjúság vágyai és álmai iránt. Ha a nevelés célja az emberré nevelés, akkor ehhez Juhász Gyula szerint az kell, hogy a nevelő is a gerincesek közé tartozzék.

A tanár emberségéhez az is hozzátartozik, hogy rádöbbenjen: tanítani igazán közösségben, testületben könnyebb is, szebb is, mint egyedül! Az ilyen tanításnak van igazán átütő erejű pedagógikus lendülete. A tanszék problémájáról van szó — a tanszék atmoszférájára, moráljára, igényességére gondolok. Mi csapja meg a hallgatót a tanszék levegőjéből? Magamutogatás, izgágaság, földhözragadság, összeférhetetlenség, suta dohogás — vagy az egészséges viták heve; az olyan szellemi csaták atmoszférája, amelyben a jobbat, tökéletesebbet akarót nem különcknek, nagyképűnek tartják, hanem értéknek, aki után menni kell, akire hallgatni kell!?

Sok feladata van a tanszékvezetésnek, de a legfontosabbak egyike, amire most utaltam: annak az atmoszférának szivós, következetes megvalósítása, amelyik feltétele és biztosítéka az átütő erejű pedagógikus lendületű nevelőmunkának!

Szükséges ez a nemes értelmű tanári összefogás, mert csak így valósíthatjuk meg a velünk szemben támasztott alapvető igényeket.

Jogos igény, hogy legyen egyértelműen ez a főiskola *a tanárképzés tisztelt és megbecsült műhelye!* Van a múltjában és a jelenében annyi nemes érték, van benne annyi tisztító szándék, szenvedély, hogy a tanárképzés nagyhatású fórumává válhat.

Legyen ez a főiskola *a társadalmi tevékenység példamutató bázisa*. Tartsuk megtiszteltetésnek, hogy társadmunkának vannak velünk szemben támasztott igényei, s érezzük megbecsültetésünknek, hogy alkalmasoknak tartatunk a társadalom ideológiai, politikai, tudományos, művészeti életének gazdagítására.

Mit adhatok én, akire most az igazgatói feladatok felelősségteljes elvégzése bízott, ehhez a munkához?

Hozzáadhatom először is *az emberértékelő törekvésemet*. A hitemet, hogy értékek élnek azokban, akik itt tanítanak és azokban is, akik itt tanulnak. Azt vallom, amit Gorkij klasszikus tömörséggel így fogalmazott meg egy vörös katonához írt levelében: „A munka és az alkotás hőjét, az élet új, szabad formáinak megteremtőjét — mindig ezt akartam és most is ezt akarom látni minden emberben.”

Aztán hozzáadhatom ehhez a munkához *az igényességre való törekvésemet*. Először is az önmagammal szembeni igényességet, s aztán azoknak a munkájával szembeni igényességet, akik rámbizáltak. Az igénytelenség, a mindent elfogadás és a tudomásulvétel tespedést, stagnálást eredményez!

Aztán hozzáadhatom *az ügyel azonosulni igyekvő törekvésemet*. Lenni kell bennem annyi emberségnek és olyan erős pedagógiai lelkiületnek, hogy minden értéket, szép eredményt, sikert, amit ez a pedagógus-testület létrehoz, úgy tudjam becsülni, mint a magamét, sőt magasabbra tudjam tartani, jobban fel tudjam ragyogtatni, mint a magamét. Nőtetni szeretném magamban a mások eredményei felett örülni tudó képességet! De lenni kell bennem annyi erőnek és moralitásnak, hogy nemet tudjak mondani mindazoknak, akik a mi nagy ügyünket, a tanárképzést zavarják, hatékonyságát tompítják.

Hozzáadhatom *a lelkiismeretességre való törekvésemet*.

A lelkiismeretesség arra inspirál, hogy éljek benne a főiskola életében, legyenek személyes élményeim és tapasztalataim; a lelkiismeretesség arra sarkall, hogy ítéleteimet, elhatározásaimat sokoldalú tájékozódás előzze meg, hogy döntéseimmel a jó ügyet szolgáljam!

Az igazgatói funkció kötelező formáit: a szervezést, irányítást, ellenőrzést ezekkel a törekvésekkel és szándékokkal igyekszem gazdagítani. Nagy mesterem, Apáczai Csere János szemléletével, útmutatásának követésével szeretném igazgatói tevékenységem idején szolgálni a Szegedi Tanárképző Főiskola ügyét, érdekét: „Én azok közül, akik a magyar ifjúságnak ügyét a tanulásban előbbre viszik, a legkisebb vagyok, de szándékomra nézve, mellyel e cél elérésére törekszem, nincs, aki rajtam kifogjon.”

I. MARXIZMUS – LENINIZMUS, TÖRTÉNELEM

TANÁRJELÖLTJEINK BOLDOGSÁGFELFOGÁSÁRÓL

Írta: KALLÓS GÁBOR

1. A boldogság fogalmának értelmezése minden filozófiai és etikai irányzatban visszatérő probléma, s a jelen korban is aktuális. Szépirodalmi művek, színdarabok, filmek, cikkek, tanulmányok, könyvek sokasága jelzi, hogy dolgozatunk a ma emberének egy igen fontos elméleti és részben reális gyakorlati kérdését tárgyalja.

A kérdés újszerű vonatkozására a boldogság mai gyakorlati realizálási lehetőségére az SZKP XXII. Kongresszusa mutatott rá. „A kommunizmus azzal teljesíti történelmi küldetését — olvashatjuk a kongresszus jegyzőkönyvében —, hogy minden embert megszabadít a társadalmi egyenlőtlenségtől, az elnyomás és a kizsákmányolás minden formájától, a háború borzalmaitól, és meghozza a földkerekség minden népének a Békét, a Munkát, a Szabadságot, az Egyenlőséget, a Testvériséget és a Boldogságot.” [1]

Az atomkor embere boldog akar lenni (mint ahogy minden kor embere az akart lenni). De van-e boldogság? Mi a hozzá vezető út? A mai filozófiai irodalom ezekre a kérdésekre többféle választ ad. A válaszokból a következő alaptendenciák figyelhetők meg: *a)* a boldogtalanság, illetve a boldogság elérhetetlenségének hirhetése; *b)* a boldogság elérhetőségének polgári dilemmája; *c)* a katolikus egyház modernista irányzatának boldogságkonceptiója; *d)* a marxizmus boldogságkonceptiója.

Dolgozatom feladata a marxizmus boldogságkonceptiója lényegének összefoglalása, valamint tanárjelöltjeink boldogságfelfogásának bemutatása.

2. A boldogsággal foglalkozó egyik marxista etikus: A. N. DEMIDOVA, Isztorieseszkje razvitije kategorii szcsasztyi c. munkájában nemcsak elméleti, hanem fontos gyakorlati problémának is tartja a boldogságot. Mégis mind Demidova, mind pedig egyéb szerzők az elmélet szférájára korlátozzák kutatásaikat. Ez alól talán csak JU DZSUMABAEV, Probléma szcsasztyi v markszisztszkoj—leninszkoj etike c. munkája a kivétel, melyben vizsgálódása középpontjába a boldogság praktikus oldalát állítja, illetve megpróbálja szociológiai eljárással bemutatni, hogy az egyes emberek tudatába hogyan transzformálódott a boldogság teóriája. Véleményünk szerint a boldogság kategória sajátosságainak további mélyebb kimunkálásához ez a törekvés elengedhetetlen, de ugyanakkor túl is kell lépnünk ezt a vizsgálódási kört.

Egyes, a boldogság kérdésével foglalkozó írások felvetik, hogy a vizsgált probléma nem nyerhet helyes megoldást, ha nem kapcsoljuk össze az életmód, pontosabban az életmód mint etikai kategória értelmezésének kérdésével. Kutatásunk éppen ezért kiterjed a boldogság és az életmód összefüggésének elméleti és gyakorlati kérdéseire is.

Tanárjelöltjeink boldogságfelfogásának bemutatásához kérdőívvel gyűjtöttünk anyagot. A kérdőív elkészítésekor több feladatot kellett megoldani:

a) El kellett döntenie, hogy a boldogságra vonatkozólag lehet-e egyáltalán kérdéseket összeállítani, mérhető és definiálható probléma-e vagy nem. Ugyanis esetenként a marxista filozófiai irodalomban is (mint pl. legutóbb ADAM SCHAFF: Marxizmus és egyén c. munkájában) az olvasható, hogy ez lényegileg lehetetlen. Schaff ezt írja: „A boldogság problémáját kétféleképpen lehet megközelíteni. Vagy úgy, hogy számba vesszük a pozitív tulajdonságait annak, amit boldogságnak nevezünk, vagy úgy, hogy számba vesszük a negatív tulajdonságait annak, amit boldogtalanságnak nevezünk. Ebben az esetben maguknak a különböző kiindulópontoknak elvi jelentőségük van, és nemcsak arról van szó, hogy negatív előjelekkel látunk el állító mondatokat és téziseket. A probléma első megközelítési módja hagyományos: ez érvényesült azokban a különböző boldogságelméletekben, amelyeket az évszázadok folyamán az emberi gondolkodás története során kidolgoztak. És ennek a tapasztalatnak az alapján kijelenthetjük, hogyha a pozitív tulajdonságok oldaláról ragadjuk meg a problémát, nem jutunk eredményre, sőt nem is juthatunk, pontosabban szólva az eredmény igen csekély lesz.” [2]

b) A fő kérdéseknek, de különösen megválaszolásuk variációinak koncentráltan magukba kellett foglalniuk a marxista etikai irodalomban a boldogságról kifejtett tipikus felfogásokat.

c) Módot kellett adni kész programok vagy boldogságfelfogások részletes kifejtésére. (Ezért minden kérdéscsoport végén az „egyéb” válaszadási lehetőségeket jelöltük.)

d) A válaszadások teljessége miatt minden fő kérdéskörben tüntettünk fel nem marxista felfogásokat is.

A boldogság és az életmód összefüggésére vonatkozó kérdések összeállításánál túlléptünk az OSVÁTH, KISS, TAHIN, PÖRCZI, BAJUSZ, KÓCZÁN: Pszichológia és erkölcsszociológiai kísérletek az ifjúság-etikai szemléletek tanulmányozására c. a Tájékoztató 1966. 1. számában megjelent életfelfogás-típusokat. A MORRIS-féle 13 életút rendszerét vettük alapul bizonyos módosítással. Úgy érezzük, hogy módosításunk feloldja BESZTERI BÉLÁNÉ—FARKAS JÁNOS: Egy szociológiai felmérés (Adalékok veszprémi egyetemisták életfelfogásáról) c., a Felsőoktatási Szemle 1965. 12. számában megjelent cikkükben kifejtett következő aggályukat: „Ha a 13 életfelfogás közül ki akarnánk keresni azt, amelyet szocialista életformának tartunk, megoldhatatlan feladatra vállalkoznánk. Egyikre sem tudjuk rámondani, hogy valóban megfelel a szocialista ember lelki habitusának, a társadalmi és egyéni igényeknek egyaránt.”

Reprezentatív felvételt készítettünk a Szegedi Tanárképző Főiskolán 1968. május 6—9 között. A különböző évfolyamokról és szakokról megkérdeztünk 332 hallgatót. Ez a főiskola 1120 hallgatójának 29,85%-a.

Mielőtt azonban vizsgálatunk főbb tapasztalatait összegeznénk, szükséges a marxista etika boldogságelmélete főbb kérdéseinek összefoglalása. Kiindulópontban választ kell adni arra a kérdésre, hogy van-e boldogság?

A boldogság kérdésével foglalkozó filozófusok — mind az idealisták, mind pedig a materialisták — többsége azt állítja, hogy van boldogság. Véleményük alapvetően abban a kérdésben oszlik meg, hogy mi a boldogság.

Vizsgáljuk meg előbb, hogy mi a boldogság az idealisták értelmezése szerint. Az idealisták boldogságfelfogásában nagy szerepet játszottak (és bizonyos mértékig ma is játszanak) az egyházi filozófusok, ezért elemzésünket az ő felfogásukkal kezdjük. Szerintük a boldogság isteni eredetű, illetve istennel (vagy a legfőbb jóval,

ahogyan Augustinus nevezi az istent) egyenlő. Ezt a felfogást pregnánsan fejezik ki Augustinus következő sorai: „Cum enim, Te deum meum querero vitam beatam querero.” [3] (Amikor téged kereslek óh istenem, a boldogságot keresem.) Mint látható, az egyházi filozófusok azonossági jelet húznak a boldogság forrása és a boldogság tényleges értelmezése közé. Ez az azonosítás természetesen hibás — noha a dolgok genézise és lényege kétségtelenül szorosan összefügg —, de célirányos. Célirányossága a következőben van: Ha a boldogság az istennel egyenlő, az ember pedig boldog akar lenni, akkor figyelmét az isten felé kell fordítania. Az isten felé fordulás pedig a földi, az evilági gondoktól való elforduláson át lehetséges. A földi élet tehát nem realitás, hanem „síralomvölgy”, az ember pedig „turista” ezen a földön. Az isten felé fordulás ily módon mint „honvág” jelentkezik az embernél. [4] Aki boldog akar lenni, az nem keres értékeket ezen a földön, hanem csendes lélekkel mond le azokról. A lemondás szükségességét pl. Bartók így fogalmazta meg: „Az emberek egyenlők, de nem egymás között, nem szociáliter, hanem a mindeneket teremtő és mindeneket egyformán megítélő isten előtt” [5].

Az egyházi filozófusok itt kifejtett klasszikus boldogságtana, főleg a XX. századi élet rohamos ütemű fejlődésének hatására persze módosul. A módosulást jól érzékeltetik RÓNAY LÁSZLÓ következő sorai: „Így Teilhard és a dilemma ezek szerint az lenne: fölfelé, vagy előre? A könnyebb érthetőség okából végletesen leegyszerűsítve az előre a marxizmus—szocializmus tendenciája, a fölfelé a kereszténység. Ám ki tilthatja meg azoknak a keresztényeknek, akik egy marxista alapokra épített szocialista állam polgárai, hogy miközben épp oly határozottan mennek előre, mint nem hívő polgártársaik, ne menjenek ugyanakkor, sőt éppen ezáltal fölfelé is” [6]. Ez a módosulás azonban nem alapvető változás abban a tanításban, amely szerint a boldogság, a legfőbb jó az isten.

Egyes idealista filozófusok boldogságmeghatározásuk kiindulópontjául nem istent jelölnek meg, hanem egy absztrakt logikai fogalmat. Így születik meg az a felfogás, hogy a boldogság, mint gyűjtő fogalom létezik. Hevesi a boldogságnak ezt az egyetlen létező funkcióját így fogalmazza meg: „Még az sem használ, ha rájövünk, hogy a boldogság mint életcél voltaképpen gyűjtő fogalom, mellyel csak az összes létező életcélokat akarjuk közös névvel megjelölni” [7].

A boldogság ilyen értelmű felfogásából fakadnak azután a következő nézetek: a) A boldogság nem társadalmi jelenség, nem függ össze az adott társadalmi, gazdasági viszonyokkal. (E kérdésre részletesebben a marxizmus boldogságfelfogásánál térünk ki.) b) A boldogság nem kitapintható. Ezt a felfogást hűen tükrözik vissza pl. Márai Sándor következő sorai: „Elképzelem, hogy egy napon felelni kell. A szigorú bíró azt mondja majd: „Ne hazudj. Nem igaz, hogy minden csak keserűség volt, csalódás, reménytelenség. Voltál boldog is. Ha nem is többször, egy pillanatra. Nevezd meg ezt a pillanatot! Mit felelek majd? Lehajtom a fejem, fülem vakarom. Nagy zavarban pillantok magam elé. Ezt felelem: „Igen voltam boldog is. Egészen biztosan voltam boldog is. Még emlékszem is a boldogságra, itt van a szájamban az íze, orromban illata, idegeimben feszültsége. Mikor is volt? A gyermekkorban?... Nem, a gyermekkor nem volt jó, sokat bántottak. Az ifjúkor, a férfikor?... A komor emlékek erősebbek, mindent eltakarnak. Mégis mikor voltam, hát boldog?... Most már tudom: a pillanatban, amely olyan közömbös volt, hogy nem is emlékszem rá” [8]. c) Boldogság van, de elérhetetlen. Sokak szerint olyan a boldogság, mint a sivatagi vándor, olthatatlan szomja, iszik, újra szomjas, csak a célban tudna eleget inni, de eléri-e? Ez a kétkedés előkészítője egyrészt a meliorizmusnak [9], valamint a boldogság pesszimista felfogásának. „Későn veszik észre — írja JEAN FINOT — hogy egy elérhetetlen pillangót kergetve elvesztegették éle-

tüket... a megálmodott boldogság helyett kimondhatatlan mélabú vesz erőt !elkünkön. Elcsüggedve lerogynak a helyrehozhatatlan előtt, s gyakran végtelenül szerencsétlennek érzik magukat.” [10]

A boldogság isten, vagy egyéb megfoghatatlan absztrakt voltát a filozófia történetében először a hedonizmus veti el. A hedonisták a boldogságot egy történelem feletti, „természeti”, de lényegileg az illető kor viszonylagosan izolált osztályemberének természetéből próbálják levezetni. Észreveszik, hogy a szükséglet és a boldogság kérdése összefügg, de előbb említett korlátja miatt az összefüggés tanításukban torz arcot ölt. Nem veszik észre a vágyak, szenvedélyek társadalmi jellegét, azok társadalmi determináltságát, s ezért ember-ideáljukat két részre osztják, az embernek önmagához való viszonyára, és szükségleteihez való viszonyára. A jó tartalma ezért: a kellemetlenségek, szenvedések kikerülését, és élvezetek, szerencsejavak, egészség, vágykielégülés bármikori lehetőségét, vagy megvalósítását jelenti. A jó ilyen felfogásából született a boldogság olyan meghatározása, hogy az: élvezhetőség, öröm, egészség, önmagunk becslése stb.

Bár a hedonizmus előrelépés az összes addigi boldogságfelfogáshoz képest, legalább egy alapvető ponton mégis megreked elődei szintjén, nevezetesen, nem tudta kidolgozni a boldogság objektív kritériumát. A boldogság objektív kritériumának hiánya okozta azután a következőket: a boldogság meghatározásában összekeveredtek a lényeges és lényegtelen jegyek. A boldogságot gyakran járulékos elemeivel azonosították. Nem tudták annak sem társadalmi, sem egyéni voltát körvonalazni. Amikor tehát a marxisták azt mondják, hogy van boldogság és definiálható, állításuk mögött ott húzódik a legkülönbözőbb Marx előtti filozófiai irányzatok boldogságfelfogásának kritikája is.

3. Noha a marxista filozófia kimunkálta a boldogság objektív kritériumát, mégis azt tapasztalhatjuk, hogy különböző marxista szerzők nem egységesen, hanem egymástól ellentétesen, esetenként pedig gyökeresen másképp foglalnak állást a boldogság meghatározásának kérdésében. Vegyünk bizonyításként néhány felfogást. Adam Schaff írja: „Az az állapot, amelynek alapvető eleme a szubjektív érzés, a magatartások és élmények szubjektivitása nem definiálható, (legfeljebb annyira általános formában, hogy az ilyen definíciók gyakorlatilag értéktelenek.). Még kevésbé kodifikálható normák és parancsok segítségével.” [11]

A Néva 1961. 1—3. számában LIDIA OBUHOVA tollából azt olvashatjuk, hogy a boldogság definíciója szétfolyó. Ezt a szemléletmódot próbálta igazolni a Literaturnaja Gazéta 1961. áprilisi száma, valamint az 1963. február 8-i számában megjelent Mi a boldogság? c. írás.

A boldogság definíció szkeptikus kezelőinek felfogásához igen közel áll „a kincstári” pesszimisták állásfoglalása. A Literaturnaja Gazéta 1961. március 16-i számában JEVGENYIJ OSZETROV: Mak-Kinli élni akar c. munkájából idézi: „A történelem nagy kérdéseinek eldöntése közben (a boldogságról van szó) gyermekeink szemébe kell nézni, számukra kell építeni a legtartósabb, a legjobban óhajtott társadalmat a földön.”

Azon szerzők egy része pedig, akik a boldogság definíciójával kapcsolatban nem ilyen szkeptikusak, igen sokféle felfogást vallanak, pl.: A boldogság maga az egész élet, A boldogság ideál, kötelesség, fizikai állapot, szerencse stb. Evidens tehát egy olyan boldogság definíció kimunkálása és ajánlása, amely feloldhatja az itt jelölt ellentmondásokat.

A boldogság kérdésének már felszínes vizsgálata is azt mutatja, hogy a boldogság igen bonyolult és komplex fogalom. Csak első megközelítésben tűnik úgy, hogy csupán etikai kategória. A boldogságfogalom bonyolult és komplex volta miatt

tisztázni kell viszonyát az erkölcshez, valamint a társadalom anyagi létfeltételeihez, mert a komplexitás és a szociális mivolta csak így válhat érthetővé.

4. Az erkölcs és a boldogság egymáshoz való viszonyának kérdése nem új keletű. A Marx előtti filozófiában legtipikusabban KANTnál és FEUERBACHnál merül fel ez a kérdés. Kant elismert bizonyos összefüggést az erkölcs és a boldogság között, mégis az a véleménye, hogy az embereknek a boldogságra való törekvése és az erkölcs törvényei a valóság különböző szféráiba tartoznak. Az erkölcs a tiszta akarat szférájába, a boldogság pedig egyéni és szubjektív tartalma, valamint empirikus kívánság volta miatt az empirikus szférába.

Teljesen más módon oldja meg az erkölcs és a boldogság viszonyának kérdését FEUERBACH. Kanttal ellentétben azt állítja, hogy az erkölcs és a boldogság között eltéphetetlen kapcsolat van. Ez azt jelenti, hogy szerinte az erkölcs alapját az ember boldogságra való törekvése képezi. Így válik a boldogság Feuerbachnál az erkölcs alapjává és tartalmává. Ebből a koncepcióból kiindulva határozza meg a boldogságot, ami nem más, mint maga az élet. Felfogásában van racionális és haladó mozzanat. Azonban koncepciója egészében véve nem igaz. Hibások mindenkéltől azok a kiinduló elvek, melyekkel a boldogság és az erkölcs problémáját vizsgálja. Valamiféle örök emberi természetből indult ki, és nem értette meg azt, hogy a személyiség boldogsága a meghatározott társadalmi viszonyokból és életfeltételektől nem választható el. Ugyancsak metafizikusan, absztrakt módon magyarázza magának az embernek a boldogságtörekvését. Nála csak bizonyos kivételeket találunk, hogy ezt a törekvést összekapcsolja a gazdasági viszonyokkal, a szociális egyenlőséggel, az osztályharccal.

Az erkölcs és a boldogság viszonyának kérdését csak a marxista etika elvei alapján lehet megoldani. Ugyanis a boldogságot a társadalom gazdasági viszonyai határozzák meg, de a gazdasági viszonyok mellett megvannak az eszmei előfeltételei is. (A társadalom erkölcsi rendszere egészében, és az emberi személyiség a maga egyediségében.) Mindezekre a kérdésekre azonban a boldogság forrásainak elemzésénél térünk ki.

A boldogság bonyolult és komplex volta felvet még egy általános problémát: az antropológia és a boldogság viszonyát. A marxizmus az ember és az emberi boldogság problémájának vizsgálatából soha nem ignorálta az emberi természetet, (bár kétségtelen, hogy a fő figyelmet az ember társadalmi lényegére összpontosította) a burzsoá filozófusok egy része mégis azt állítja, hogy a marxizmus klasszikusai egyáltalán nem érdeklődtek az ember, az ember antropológiája iránt. Ezért a marxizmus emberképe „emberi lényeg nélküli”, absztrakt emberkép. Valójában pedig amikor a marxizmus feltárta, hogy az emberi történelem természettörténeti folyamat, amelyben döntő szerepet az anyagi javak termelése játszik, soha nem tagadta, hogy az ember konkrét érzékelő individuum, aki meghatározott természetes adottságokkal, szükségletekkel stb. rendelkezik. A marxizmus az anyagi javak társadalmi termelését úgy fogja fel, mint meghatározó tényezőt az emberi élet újratermelésében. Az antropológia és a boldogság viszonyának ilyen értelmezése lehetőséget nyújt a probléma Marx előtti megoldásának kritikájára: a) A marxizmus nem fogadhatja el a kérdés pesszimista megoldását. (Noha az antropológia és a boldogság relációjában felmerült pesszimizmus igen régi eredetű, gyakran a „tudományos” tanítás szintjére emelt tétel, pl. a buddhistáknál, Schopenhauernél, Hartmannál stb.) b) Nem fogadhatja el, legfeljebb szellemesnek tarthatja a probléma epikurosi megoldását. c) Figyelmet fordíthat és kritikai megjegyzéseket tehet Mecsnyikov, Tomphson stb. megoldási javaslataihoz. d) Alapot szolgáltathat ahhoz, hogy boldogságkonceptióját az optimizmussal kösse össze.

Egy helyes boldogságdefiníció kialakítása szempontjából nemcsak a legáltalánosabb kérdésekben szükséges állást foglalni, hanem néhány kisebb terjedelmű, konkrét kérdésben is. Ezek a kérdések véleményünk szerint a következők: az élet értelme, az életcél kategóriák egymáshoz, valamint a boldogsághoz való viszonya, az élet és a boldogság kategóriák egymáshoz való viszonya.

5. DROBNYICKIJ Az erkölcs útvesztője c. munkájában, KANSZKIJ A boldogság kategóriája a marxista etikában c. írásában s hozzájuk hasonlóan még néhány cseh szerző munkáikban azt állítják, hogy a boldogság, az élet értelme azonos fogalmak. Mások ezt a felfogást kiegészítik azzal, hogy az élet értelme és az életcél közé is azonossági jelet húznak. Ezért szükséges e fogalmak egymáshoz való viszonyát tisztázni.

Mind az életcél, mind az élet értelmét az objektív viszonyok határozzák meg. Ebből fakad összefüggésük. [13] De ez az összetartozás, összefüggés nem terjeszthető ki a teljes azonossáig, mert: a) Az életcél (közelebbit, távolabbít) az ember önmaga állítja fel (tehát benne a szubjektív komoly szerephez jut), viszont ha az élet értelmének lehetnek (és valójában vannak is) szubjektív tényezői, alapjában mégis objektív, mert tulajdonképpen nem más, mint az élet folyamatának objektív jelentése. b) Az életcél határ, melynek elérésére törekszik az ember, az élet értelme pedig tartalommal tölti meg azt. c) Az életcél az ember életének egy-egy szakaszát tölti ki, míg az élet értelme az egész életét. Az ember vagy emberek életcélja (közelebbi, távolabbi) lehet a boldogság elérése. De a boldogság mint cél nem mindenekelőtt az egyes emberből vagy emberekből, hanem az objektív valóságból fakad. A boldogság társadalmi cél. [14]

Az élet értelme és a boldogság között már nem lehet ilyen határozottan „megragadni” a különbséget. A viszony itt szorosabb. A különbség talán mindenekelőtt abban van, hogy a boldogság az élet értelmére vonatkozó morális álláspontot fejezi ki.

6. A boldogság az ember számára egyszer adott életben valósítható meg. Ez itt objektíve a két kategória között a belső összefüggés alapforrása. De az élet (filozófiai értelemben vett élet) mint ahogy a társadalom története mutatja, meghatározott ideig nem tud összhangba kerülni a boldogsággal. Oly régóta és oly sokak által vágyott vagy megálmodott boldogság birodalom helyett az embereknek saját maguk által létrehozott „tragédiájuk” birodalmában kell élniök. Ennek alapvető oka a kizsákmányolás, ami megöli, lehetetlenné teszi létezésének időtartama alatt a boldogságot. Plasztikusan ábrázolja ezt a szituációt F. DZSERDZSINSZKIJ egyik levelében: „Hány olyan ember van, akinek érzései eltorzultak, aki arra van kárhozattva, hogy soha, még álmában se pillantsa meg az élet igazi boldogságát és örömet! Pedig az emberi természetben megvan ez a képesség a boldogság érzésére és észlelésére. Egy maroknyi ember megfosztotta ettől a képességtől a milliőkat, megrontva és elzüllesztve önmagát is, „csak téboly és félelem” maradt, „félelem és téboly” vagyis fényűzés, valamint az alkohol a hatalom, a vallási miszticizmus mámorában nyert élvezet.” [15]

Az élet és a boldogság összhangjának megszületésekor (szocializmus) sőt később sem (kommunizmus) garantálható minden ember számára „örökös” boldogság, hiszen sem a szocializmus, sem a kommunizmus nem tudja feloldani az egyes embert egyéni csapások vagy tragédiák alól.

Az élet és a boldogság között fennálló ilyen sajátos viszonyok miatt azt a megfogalmazást, hogy a boldogság maga az élet, általánosnak és pontatlannak tartjuk.

Ajánlott definíciónkat pedig így fogalmazhatjuk meg: A boldogság az egyén sajátos társadalmi szituációja, (megelégedett megelégedetlenség) a sokoldalú szük-

ségletek és azok kielégítésének összhangja, dinamikus, folyton megújuló harmóniája, mely a szabad és tudatos alkotó tevékenységben, a személyiség önformálásában és önmegvalósításában realizálódik.

7. A marxizmus elveti a boldogság forrásairól szóló idealista tanításokat, (isten, a spekulatív ész tevékenysége, lelki tevékenység stb.). Figyelmet fordít a kérdés Marx előtti materialista megoldására való törekvésekre (különösen a hedonista irányzatra), de tisztában van ezen törekvések korlátaival. Ezért logikus, hogy saját álláspontját is kifejtse ebben a kérdésben.

A marxizmus e kérdés vizsgálatánál abból indul ki, hogy a boldogság az emberé, forrása az anyagi valósághoz való viszonya. Ez a viszony mindenekelőtt a munkában realizálódik. ENGELS A munka szerepe a majom emberré válásában c. művében írta, hogy bizonyos értelemben elmondhatjuk, hogy a munka teremtette meg az embert magát. Az ember és a munka tehát a legszorosabban összetartozó fogalmak, egymáshoz való viszonyukban telítődnek meg tartalommal. Nagyon találóan jellemezte VOLTAIRE ezt a szituációt, mikor azt mondta, hogy munka nélkül lenni és nem lenni egyet jelent. Az ember szükségletének kielégítése (a szükséglet kielégítés és a boldogság egymással szorosan összefüggenek) csak a munkán keresztül realizálható. Mindezek ellenére felmerül a kérdés, le lehet-e redukálni a boldogság forrását csupán erre az egyetlen tényezőre? A kérdés felvetése annak ellenére jogos, hogy igen sok tanulmányban a boldogság forrása a munkára redukálódik. Megítélésünk szerint a boldogság forrása összetett, komplex jellegű. Összetett és komplex jellegű, mert ahhoz, hogy a munka a társadalmi és egyéni boldogság fő forrásának funkcióját is be tudja tölteni, találkoznia kell egyrészt a szabadsággal és a békével (mint további boldogság forrásokkal), másrészt pedig az egyes ember megfelelően rendezett szituációjával, ami általában — de egyáltalán nem biztos, hogy abszolúte — a családot jelenti.

A probléma ilyen megfogalmazása egy sor további kérdést vet fel. Az általunk is elérhető teljesség igénye nélkül ebben a tanulmányban csupán csak jelzünk néhányat. Minden bizonnyal egy sor kapitalista országban a „Koldusoperában” kért „kenyér” megvan, de ez nem jelenti azt, hogy az a társadalom erkölcsös, vagy hogy ott, ebből boldogság fakad. (Számptalan gyakorlati példa és tanulmány igazolja kérdésfeltevésünk igazát.)

Az ember munkája és a boldogság között tehát nincs összhang, melynek oka kétségtelenül a munka kényszerjellegére vezethető vissza. A munka kényszerjellegének megszüntetése (ami a jelzett ellentmondás feloldását is jelentené egyben) az antagonisztikus osztálytársadalom megszüntetését feltételezi. Az antagonisztikus osztálytársadalom megszüntetése viszont az ember szabadság állapotának pozitív korrekcióját is jelenti. Evidens tehát, hogy az ember szabadság állapota és boldogsága, illetve adott viszonyok között boldogtalansága egymást feltételezik. A szabadság és a boldogság ilyen viszonya veti fel azután az élet értelmének filozófiai kérdését, a boldogság és az optimizmus, a boldogság és az öntudat összefüggésének kérdéseit. A boldogság és az öntudat összefüggése nyomán merülnek fel azután a boldogság ún. „kiegészítő” forrásai (pl. becsvágy, alkotókészség stb.) és „járukékos elemeinek” (pl. szerencse, hatalom, öröm stb.) kérdései.

A szabadság nyújtotta értékek általában és konkrétan annak boldogság vonatkozásai csak békében realizálhatók. Ezért a béke kérdése nem frázis és politikai propagandaeszköz, mint néhányan gondolják, hanem a boldogság reális, s ma legaktuálisabb forrása. Legáltalánosabban ugyanis arról van szó, hogy egy esetleges világháború az emberiséget s vele együtt boldogságát, vagy boldogságvágyát is likvidálná. Döbbenetesen érzékelteti ezt a szituációt SZILÁRD LEÓ háborzongató

kis novellájában, a „Jelentés a Centrál-pályaudvarról” című fantasztikus írásában: „...egy idegen bolygó tudományos expedíciója érkezik a Földre, és azt akarják kideríteni, miért is vált élettelen pusztasággá bolygónk. A New York-i Centrál Pályaudvar egyes berendezéseit tanulmányozva az egyik idősebb tudós arra a következtetésre jut, hogy a Földön értelemmel bíró lények laktak. Fiatalabb kollégája azonban hevesen tiltakozik a feltevés ellen. Érvelése szerint „ha értelmes lények laktak volna a Földet, akkor az élet nem pusztult volna el, mert értelmes lények nem pusztítják el önmagukat.” [16]

Az eddigi 15 ezer háború sok keservet zúdított az emberekre világ és helyi méretekben egyaránt. Ezek részletes kifejtése nélkül is levonhatjuk a következtetést: a béke a boldogság, a háború a boldogtalanság szülője.

A boldogság eddig érintett forrásai általánosnak, minden ember boldogságához és a társadalmi boldogsághoz egyaránt és egyformán szükségesek. A család ezzel szemben inkább az egyén boldogság forrásaként jelentkezhet.

A monogám család a kapitalizmusban súlyos válságon megy át, s ez a szituáció úgy tűnik, ellentmond állításunknak. Hiszen pl. Olaszországban napjainkban gyakori jelszó, hogy az összeláncolt pároknak adott amnesztia út a boldogság felé. Az is közismert tény, hogy egy sor tőkés országban nagyarányú a válás, nő az egyedül élők száma, sőt egyesek szerint „az ember manapság úgy száll be és ki a házasságba, mint valami taxiba,” mégis meg kell jegyeznünk, hogy a monogám család ilyen válását nem lehet kiterjeszteni a szocialista keretek között élő monogám családra. Véleményünk szerint nincs igazuk azoknak a szkeptikusoknak, akik azt hiszik, hogy a szocialista monogám család nem lehet a boldogság forrása. A szocialista monogám család (bizonyos nyugtalanító jelek ellenére is) egészében alkalmas az egyéni boldogság egy forrásának vállalására. Alkalmassága a társadalom gazdasági berendezkedésére, a házasfelek között általában meglevő szerelemre, a felek közötti egyenrangúságra épül. A család egymás kölcsönös segítésének és támogatásának minden egyes tagja sikereinek kovácsa lehet. (Tanárjelöltjeink között végzett ilyen irányú felvételek általában azt mutatják, hogy fiataljaink nagy többsége ilyen családot szeretne alapítani.)

A boldogság fogalmának és forrásainak tisztázása után felvázolhatók a boldogság főbb tulajdonságai.

Esetenként még a marxista etikai irodalomban is eltérés tapasztalható abban a kérdésben, hogy a boldogság relatív jellegű (ahány ember, annyi fajta boldogság) vagy általános mindenki számára alkalmas társadalmi cél lehet. Mindenki a maga módján és a „saját szakállára” legyen boldog — írja SCHATT — mégha ehhez valamilyen hobbyra van is szüksége, mégha egy kicsit különcknek is kell lennie, mégha más akar is lenni, mint a többiek” [17].

Az idézeteket sorolhatnánk. Számunkra azonban fontosabb a következő kérdés megválaszolása: Valóban a *közös* hiánya, vagy „megragadhatatlansága” miatt nincs egy általános, a tömegek számára elfogadható boldogságkoncepció, a boldogság tényleg relatív jellegű?

A boldogság tulajdonságainak taglalásánál is a valóságból kell kiindulni. Ha tehát közöst akarunk keresni, azt csakis a valóságban *lehet* keresni. De „ki-segít-e” kereső munkánkban bennünket a valóság? Véleményünk szerint igen. Vegyünk egy közismert példát: Jó néhány polgári erkölcsfilozófus szerint a boldogság pénz. Sok egyes ember vallja magáénak ezt az elvet. Mi az összekötő kapocs a számtalan látszólag vagy valóban eltérő individumok boldogságképzetében? A konkrét társadalmi-gazdasági és osztályviszonyok. Marx így ábrázolja ezt a folyamatot: „A tulajdon különböző formája a társadalmi létfeltételeken különböző és

sajátosan alakult érzések, gondolkodásmódok és életfelfogások egész felépítménye emelkedik. Az egész osztály teremti és alakítja ki ezeket anyagi alapjaiból és a megfelelő társadalmi viszonyokból. Az egyes egyén ...hagyományon és a nevelésen keresztül jut el hozzájuk” [18]. Éppen ezért van az, hogy a munkásosztály a polgári társadalom boldogság-pénz koncepcióját visszautasítja. Valójában ilyen egyszerű lenne a boldogság elrelativizálásának elméletét és gyakorlatát visszautasítani? Nem. Ugyanis nem tagadhatjuk, hogy a szubjektív megítélés valóban beleszól a boldogság helyes vagy helytelen megláttatásába. Ezért az egyes egyén prizmáján megszürt boldogságképzet irreálisztikusan vagy realisztikusan jelentkezik.

Ezek szerint tehát a boldogság helyes felismerése az ember öntudatával függ össze. Az emberekben ki kell nevelni a haladás irányába való tekintést, vagy más-
képpen az előrettekintés képességét. A boldogság társadalmának megteremtése
közben az embereket meg kell tanítani arra, hogy mi a boldogság.

A másik megválaszolásra váró kérdés, hogy a boldogság egyéni, vagy társadalmi jellegű, illetve mi a viszony a boldogság egyéni és társadalmi oldalai között.

A marxista etika a boldogságkategóriát egy tágabb és egy szűkebb értelemben szokta használni. (Ez a felosztás természetesen nem ignorálja a boldogság különböző aspektusait.)

Mivel a tágabb értelemben vett boldogságot már egyéb összefüggés során megfogalmaztuk, most csak a következőkre szorítkozunk:

a) Az egyéni boldogság körülírására.

b) Az egyéni és társadalmi boldogság egymáshoz való viszonyára. a) A szűkebb értelemben vett boldogság fogalomkörébe tartoznak: lelkiállapot, egészségi állapot, jó külső, az első szerelem sajátos érzései, az anyaság és apaság örömei, a családi élet melegsége, a foglalkozásból fakadó örömök stb.

A felsoroltakból kitűnik, hogy felfogásunk nem tér el a marxista irodalomban találhatóétól. (LANDESZMAN, SZOGOMONOV felfogásaitól.) b) Az egyéni és társadalmi boldogság egymáshoz való viszonyát tulajdonképpen két részre lehet bontani: 1. egymáshoz való viszonyuk az antagonisztikus társadalmakban, 2. egymáshoz való viszonyuk a szocialista társadalomban.

Mivel a kérdés első részét már jeleztem, most csupán az egyéni és társadalmi boldogság egymáshoz való viszonyának főbb problémáit vázoljuk fel a szocialista társadalomban.

a) Az egyéni és társadalmi boldogságot nem lehet egymással szembe állítani. A szocialista társadalomban, így hazánkban is, az egyes érdektípusok egymáshoz való közeledésének tendenciája figyelhető meg. Éppen ezért egyetlen ember sem lehet a közösség rovására boldog. (Legalábbis tartósan nem.)

b) Az egyéni és társadalmi boldogság összhangja nem lehet abszolút. Ez a tétel azonban nem jelentheti és nem is jelenti azt, hogy különösen az átmenet időszakán jelentkező gátló tényezők ellen ne harcoljunk.

Az egyéni és társadalmi boldogság összhangját gátló főbb nézetek: a) A be nem avatkozás elve.

Ezt az elvet vallók elzárkóznak egyrészt a társadalom, a közösség érdekeitől, másrészt a közösséget, a társadalmat akarják kirekeszteni érdekeikből. Népiesen ez „seperjen mindenki a maga portáján” nézetben fogalmazódik meg.

b) A nem politizáló elve.

Ez az elv több forrásból táplálkozik. Vannak, akik elszakítják egymástól a szakmai és a köztevékenységet. Céljuk a „jó szakember” rangjának elnyerése. Vannak, akik csak azért folytatnak köztevékenységet, hogy rangban, címben haladjanak előre.

c) A magánszocialista elvek.

Megjelennek az olyan emberek, akik egyéni, önző, kényelmes, eltunyult magatartásukat a „szocializmus köntösével” akarják takarni. Sokféle színben pompáznak, vannak: autó, fridsider, és összeköttetés szocialisták. Mindezek önmagukban is ártalmasak, de méginkább ha lehetőségeik vannak.

d) Az ember boldogságát beárnyékolhatják egyéni csapások, tragédiák. Ezekkel szemben az ember természetesen nem lehet érzéketlen, de nem juthat el következtetéseiben oda, hogy a boldogságra alapozott élet elégtelen. ANNE PHILIPPE (Gerard Philipe felesége) Meditáció a szerelemről és a halálról, Egy sóhajtásnyi idő c. cikkében (Világosság, 1966. május) azt a gondolatot veti fel, hogy a boldogság relatív kiterjedése és hatalma miatt nem lehet az értelmes élet centrális kérdése, ugyanakkor a nihilizmus sem. Mi hát akkor a kivezető út? Külön békekötés az étellel, vagy ahogy ANNE PHILIPPE nevezi azt, partikuláris oportunizmus? Véleményem szerint az embernek képesnek kell lenni az egyéni csapások után is sorsát a nagyobb közösség sorsával összhangban tartani.

A boldogság további fontos tulajdonsága, hogy szorosan összefügg az életmóddal. A boldogság és az életmód összefüggésének kérdéseivel etikusaink eddig nem kielégítően foglalkoztak. Éppen ezért csupán néhány egyébként értékes utalás található erre a kérdésre. Ezek közül is a következők a figyelemreméltóak: Az erkölcs és a vallás c. műben a boldogság és az életmód összefüggéséről a következő olvasható: „Boldogság. Mit is értsünk ez alatt voltaképpen? Meghatározhatjuk-e lényegét; Tévedések elkerülése végett, már előjáróban meg kell mondanunk, hogy az erkölcs területén boldogság vagy szerencse alatt (a tanulmány szerzője a boldogság és a szerencse azonosításával nem ért egyet, a meglevő különbségekre viszont nem tartja szükségesnek itt rámutatni) nem az egyén érdekeinek kedvező véletlen (pl. nyereség az osztálysorsjátékban, a baleset elkerülése stb.), hanem az életmód erkölcsi értékelését értjük.” [19]

L. M. ARHANGELSZKIJ A boldogságkategória a marxista-leninista etikában c. cikkében így fogalmaz: „A boldogságról szóló elképzelés nem egyszerűen tükrözi az ember társadalmi létfeltételeit, hanem bizonyos mértékig meghatározza élettevékenységét, aktívan vezeti az életben.” [20]

Miután megítélésünk szerint ez az összefüggés elméleti és gyakorlati problémákat egyaránt rejt ugyan magában, mégis a gyakorlati vonatkozások itt az érdekesebbek, ezért megközelítési módunk is gyakorlati, s az összefüggésekre tanulmányunknak második részében adunk választ, amikor is jelzett felvételünk néhány főbb tapasztalatait foglaljuk össze.

8. Kiindulól pontként arra iparkodtam választ kapni, hogy hallgatóink szerint mi a boldogság? Válaszaikat az 1. sz. táblázat foglalja össze.

A válaszadók nagy többsége elismeri a boldogság létezését. Válaszaik alapján kialakult egy rangsor a boldogság fogalmának értelmezésében. A válaszok nagyfokú szóródást mutatnak, de a pozitív felé tendálnak. Megállapításunkat jól szemlélteti az 1. sz. táblázatból kiemelt néhány adat:

1. Az élet célja	18,97%
2. Az élet értelme	17,16%
3. Maga az élet	11,74%
4. Egyéb*	11,49%
5. Megelégedett megelégedetlenség	11,14%
	70,50%

* Az egyéb 11,49%-os választ azért tüntettük fel felsorolásunkban, mert hallgatóink abszolút többsége pozitív gondolatot fejtett ki a felvétel során, az egyébre adott válaszban.

A hallgatók véleményének %-os megoszlása a boldogság kategória értelmezéséről

Válaszlehetőségek:	Válaszok évf. megoszlásában				Összesen %-ban
	I.	II.	III.	IV.	
1. A kötelesség teljesítése	0,99	6,25	0,99	—	2,11
2. Szerelem	1,98	—	0,99	—	0,90
3. Az élet célja	19,80	15,00	23,77	14,00	18,97
4. Egészség	1,98	2,50	—	2,00	1,51
5. Az élet értelme	14,85	20,00	15,84	20,00	17,16
6. Siker, érvényesülés	0,99	—	2,97	—	1,20
7. Optimizmus	2,97	1,25	1,98	—	1,80
8. Pénzszerzés	—	—	—	—	—
9. Maga az élet	15,84	7,50	9,90	14,00	11,74
10. Megfoghatatlan valami	9,90	6,25	8,91	12,00	9,04
11. Megelégedett megelégedetlenség	4,95	12,50	8,91	26,00	11,14
12. Ábránd	—	1,25	—	—	0,30
13. Elégedettség	2,97	1,25	5,94	6,00	3,91
14. Szórakozás	—	—	—	—	—
15. Lelkiállapot	5,94	12,50	11,88	2,00	8,73
16. Egyéb	16,84	13,75	7,92	4,00	11,49
Nem válaszolt	—	—	—	—	—
Összesen:	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Tanárjelöltjeink boldogságfelfogása idegen a polgári boldogságfelfogásoktól. (A pénzszerzést, szórakozást senki sem jelöli válaszában, sőt még a sikert, érvényesülést is csupán 1,20%.) A mai nyugati fiatalokat jellemezve írta ERNST FISCHER, hogy azok nem ismernek mást, mint a pénzt, sikert, népszerűséget. Azért nem idegen tőlük a propagandafelhívás: Vásároljatok kocsit részletre, otthon részletre, konyhát, ágyat és boldogságot részletre!

Sok cikkben, dolgozatban, tanulmányban teszik fel természetesen vagy mesztégesen a kérdést: milyen a mai magyar ifjúság életfelfogása?

Semmiképpen sem a nyugati ifjúságéhoz hasonló. Ezt határozottan tanúsítja a fentebb bemutatott táblázatunk. Ha ifjúságunk nem beszél nap mint nap a két társadalmi rend, a kapitalizmus és a szocializmus közti különbségekről, mégis tudatában van annak. „Ösztönösen, vagy tudatosan visszautasítja a kapitalizmust.” Válaszaik arról tanúskodnak, hogy tudják: az ember a kapitalizmusban eldologiasodott. Az ember, aki dologgá lett a dolgok között, önmaga számára is inkább eszköz, mint cél, önkizsákmányolásra szolgáló termelési eszköz. Számlázza önmagát ennyi meg ennyi munkaóra, hűtőszekrény, televíziós készülék, autó ellenében.

Tanárjelöltjeink állásfoglalása megnyugtató olyan értelemben is, hogy annak idején mint aktív pedagógusok képesek lesznek a pénz álcájában fellépő — hazánkban sajnos még bizonyos körökben most is élő — önzés elleni harcra.

Következtetéseinknek nem mond ellent (legfeljebb látszólag), hogy a mintába vettek 8,73%-a lelkiállapotnak; 9,04%-a pedig megfoghatatlan valaminek tartja a boldogságot.

Mivel magyarázható, hogy jelöltjeink aránylag számottevő része (9,04%-a) megfoghatatlan valaminek tartja a boldogságot. A magyarázatot mindenekelőtt az előttünk álló élet megítélésében kell keresni. Optimisták vagy pesszimisták legyünk? Ez a kérdés egyébként a XX. század emberének egyik alapproblémája.

Van-e értelme a jövőnek? — teszik fel a kérdést a horizont nélküliek. Miközben a Holdra repülünk, a Föld elpusztulhat. A hang sebességnél nagyobb sebességgel egyszerre csak olyan messzire jutunk, hogy magunk mögött hagyjuk a jövőt.

Ifjúságunk nem fél a jövőtől, optimista, de egyesekben él az aggodalom, bizonyos szkepszis a jövő iránt.

Az aggodalom nem olyan töltésű, mint a horizont nélkülieké, mint pl. Frosbergé, hanem kisebb, gyakorlatibb, és mindennapibb jellegű. (Nem véletlen, hogy éppen a IV. évfolyamon legmagasabb, 12% a megfoghatatlan valamire adott válasz) Ezekre a kérdésekre később, más összefüggésben fogunk kitérni.

Hallgatóink egy része túl a boldogság elismerésén, definiálta is azt. (A felvételi lapon erre alkalmat adott az egyéb megjelölése, az idézett vallomásokat pedig innen merítettük.)

Egy I. éves hallgatónő szerint: A boldogság több dologból tevődik össze, és ezért minden ember mást ért boldogságon. Minthogy minden ember más, szükség-szerűen más, illetve mások jelentik a boldogság fogalmát. Ugyancsak I. évről egy földrajz-testnevelés szakos hallgató írta: Egy rövid válasszal szerintem nem lehet megmagyarázni, de alkotórészei az egészség, a szerelem, plusz a pénzszerzés. Egy II. éves matematika-rajz szakos hallgatónő szerint a boldogság olyan lelkiállapot, amikor a környezettel harmóniában tud élni az ember, (hosszabb ideig tartó állapot) vagy a rövidebb ideig tartó elégedettség érzése tölti el az embert. És végül egy II. éves matematika-fizika szakos hallgatónő: A boldogságot egyértelműen egyik sem határozza meg az előbb felsoroltak közül, mert annak több összetevője van: az egészség, életcél, a kötelesség teljesítése, a szerelem.

A boldogság létezésének elismerése nem jelentkezik szabatos elfogadható körülírásban.

Ez legalább két okra vezethető vissza: A hallgató érzi, hogy komplex jelenséggel van dolga. A boldogság fogalmának magyarázása az irodalomban (nem szép-irodalomról van szó csupán), valamint az oktató-nevelő munka során nem egységes.

Hallgatóinkban megvan a készség a boldogság fogalom tudományos magyarázatának befogadására.

A kérdésre, hogy mi a boldogság, többségükben a tudományos felfogás igényének eleget téve válaszoltak. (A bemutatott táblázatok ezt meggyőzően bizonyítják.) Szinte egyedülálló vélemény egy I. éves magyar-orsz szakos hallgatónő vallomása: Szerintem nem lehet boldogságról beszélni a szó igazi értelmében. Apró örömek vannak, esetleg ezek teszik látszólag „boldoggá” az embert.

Tanárjelöltjeink elhatárolják magukat a boldogság egyoldalú, negatív, tudománytalan felfogásától. (Pl. utolsó helyen jelölik a pénzszerzést és szórakozást mint boldogságot, alig feljebb a kötelességet, a sikert, az érvényesülést stb.)

Adott válaszaik eltérnek a köztudatban tapasztalható boldogság felfogásoktól. Ugyanis a köztudat „rátapaszt” a boldogság fogalmára olyan ismertetőjegyeket, amelyek eltorzítják annak valóságos értelmezését, pl. sokan azonosítják a boldogságot az egészséggel. (Tanárjelöltjeink feltűnően kevesen jelölték [1,51%] a boldogságot az egészségben.)

9. A boldogság fogalmának értelmezése után a boldogság forrásait vizsgáltam. A 2. sz. táblázat foglalja össze hallgatóink véleményének %-os megoszlását a boldogság forrásainak megjelöléséről.

A szóródás itt is nagy, de lényegében pozitív tendenciát takar. Hallgatóink döntő többsége szerint a boldogság a konkrét társadalmi, gazdasági valóságból fakad.

A hallgatók véleményének %-os megoszlása a boldogság forrásairól

Válaszlehetőségek:	Válaszok évf. megoszlásában				Összesen %-ban
	I.	II.	III.	IV.	
1. Munka	3,96	1,25	—	4,00	2,11
2. Béke	0,99	—	1,98	—	0,90
3. Szabadság	0,99	1,25	1,98	2,00	1,51
4. Család	0,99	1,25	1,28	—	1,20
5. 1, 2, 3, 4, együtt*	69,31	81,25	78,22	78,00	76,21
6. Becsvágy	—	—	—	—	—
7. Alkotókészség	3,96	3,75	2,97	—	3,01
8. Az ember képességei	0,99	1,25	1,98	2,00	1,51
9. Szerencse	2,97	1,25	2,97	—	2,11
10. Az ember öntudata	2,97	1,25	—	—	1,20
11. Hatalom	—	—	—	—	—
12. Szeretet	6,93	1,25	4,95	10,00	5,43
13. Öröm	0,99	1,25	0,99	2,00	1,20
14. Egyéb	3,96	5,00	1,98	2,00	3,31
Nem válaszolt	0,99	—	—	—	0,30
Összesen:	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Ez a felfogás végérvényes leszámolást jelez az egyházi filozófia azon tanításával, hogy a boldogság isteni eredetű.

Nem híve a rigorizmusnak, eudaimonizmusnak és meliorizmusnak sem, és régen túlhaladta a hedonizmus álláspontját is.

Helyesen mutattak rá, hogy a boldogság forrása összetett, komplex jellegű.

Helyesen választották szét a boldogság forrását annak járulékos elemeitől. Következtetésünket jól támasztja alá egy részlet a 2. sz. táblázatból. Hallgatóink ott a szerencsét 6-ik helyen, évfolyamonként az alábbi megoszlásokban: I. évf. 2,97, II. évf. 1,25, III. évf. 2,97, IV. évf. —, összesen: 2,11%-kal jelölték. Az örömet a családdal és az ember öntudatával együtt a 9—11. helyen, évfolyamonként az alábbi megoszlásban: I. évf.: 0,99, II. évf.: —, III. évf.: 1,98, IV. évf.: —, összesen 0,90%-ban jelölték. A hatalmat pedig a becsvágygal együtt a 13—14. helyen, évfolyamonként az alábbi megoszlásban: I. évf. —, II. évf.: —, III. évf. —, IV. évf. —, összesen 0,0%-ban jelölték.

Nem ismerték fel ugyanakkor kellően a boldogság „kiegészítő” forrásait. (Pl. teljesen elvetették a becsvágyat, mint a boldogság kiegészítő forrását, noha egy egészséges, a realitásokon nyugvó, a karrierizmus gondolatától független becsvágy konstruktív kiegészítője lehet a boldogságnak.) Pl. az ember öntudata kérdésre is összesen 1,20% esik, úgyhogy közben két évfolyam (III. és IV.) nem is jelöli. Pedig a boldogság és az ember öntudata egymással összefüggő és a mai magyar viszonyokban is aktuális kérdés. A boldogság fogalmának körülírásánál rámutattunk arra, hogy azt kétségtelenül az objektív tényezők határolják körül, de az objektív tényezők által körülhatárolt lehetőségeken belül ki mit tart boldogságnak, mekkora képze és a boldogság tudományos felfogása közti távolság, hogyan óhajt vagy nem óhajt tevékenykedni a boldogságért, az az anyagi tényezők primátusa mellett tudati színvonalától is függ.

Meglepő, hogy az alkotókészséget milyen kevesen jelölik a boldogság kiegészítő forrásának. (I. évf. 3,96, II. évf. 3,75, III. évf. 2,97, IV. évf. 0,0%.) Itt még a számok pusztá alakulása is (csökkenés irányára gondolunk) igen érdekes.

A statisztikai adatok ellentétes mozgása lett volna pedig az ideális. Ugyanis mi hallgatóinkat alkotókész, kommunista szakembereknek készítjük fel, és akarjuk látni.

Kissé váratlanul ért bennünket a szeretet, mint a boldogság forrásának aránylag igen előkelő helyen (második helyen) való jelölése.

Tanárjelöltjeink itt egy olyan összefüggést emeltek ki, ami sajnos a marxista etikai irodalomban — legalábbis ismereteink szerint — jelenleg elég kimunkálatlan területre sz.

Az a felismerés, hogy szeretet nélkül nincs boldogság, helyes. Az embernek szüksége van az emberre, általában ez a sajátossága társadalmi lény voltából fakad, de szüksége van a másik emberre konkrétan, saját boldogsága érdekében is. A magam boldogsága csak mások boldogságával való relációban realizálódhat.

A szeretet mint az emberek közötti viszony egy lehetséges és igen fontos rész tehát nem frázis, nem az élet felett lebegő transzcendens érték. (Milyen igazak Szofoklesz Antigonéjának sorai: Szeretetre születtem, nem gyűlöletre.) Hozzáteszük azonban, hogy a mi szeretetfelfogásunk nem a feuerbach-i szeretetkoncepció felelevenítése. A mi értelmezésünkben a szeretet nem szívjóóság csupán, és mindenekelőtt egyetértünk Brecht a Vágóhidak Szent Johannája c. darabjában erről írt szellemes soraival: „Ne az legyen a gondod, hogy jó voltál, ez nem elég. Egy jó világból távozsz el” [21].

Az atya nélküli szeretet korára van szükség, a szeretet korára, ahol az ember soha nem lesz több annál, hogy ember, s mégis megtalálja magában a szükségletet és az erőt ahhoz, hogy szeressen.

E koncepció realitása viszont összefügg a tulajdonnal, a tulajdonviszonyokkal, a társadalom struktúrájával.

A boldogság forrásának vizsgálata vezet el bennünket a boldogság tulajdonságainak vizsgálatához. Tanárjelöltjeink felfogását a boldogság tulajdonságairól 3. sz. táblázatunk foglalja össze.

N:332

3. sz. táblázat

A hallgatók véleményének %-os megoszlása a boldogság tulajdonságairól

Válaszlehetőségek:	Válaszok évf. megoszlásában				Összesen %-ban
	I.	II.	III.	IV.	
1. Társadalmi jellegű	4,95	10,00	5,94	14,00	7,83
2. Egyéni jellegű	10,89	11,25	10,89	18,00	12,05
3. Ritkán jelentkező	1,88	—	2,97	2,00	1,80
4. Csak a szenvedés után érezhető	3,96	5,00	5,94	2,00	4,52
5. Hosszú élettartamú	0,99	—	1,98	—	0,90
6. Rövid életű	2,97	2,50	3,96	—	2,71
7. Relatív jellegű, ahány ember, annyi fajta boldogság	72,28	61,25	64,36	62,00	65,67
8. Egyéb	1,98	10,60	3,96	2,00	4,52
Nem válaszolt	—	—	—	—	—
Összesen:	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

A boldogság tulajdonságainak felismerése nem egyértelmű. Megállapításunkat meggyőzően támasztja alá 3/a. sz. táblázatunk a hallgatók véleményének %-os megoszlása a boldogság tulajdonságairól az adott válaszok %-os nagyságrendjében.

A hallgatók véleményének %-os megoszlása a boldogság tulajdonságairól
az adott válaszok %-os nagyságrendjében

Válaszlehetőségek:	Válaszok évf. megoszlásában				Összesen
	I.	II.	III.	IV.	
1. Relatív jellegű, ahány ember annyi fajta boldogság	72,28	61,25	64,36	62,00	65,67
2. Egyéni jellegű	10,89	11,25	10,89	18,00	12,05
3. Társadalmi jellegű	4,95	10,00	5,94	14,00	7,83
4. Csak a szenvedés után érezhető	3,96	5,00	5,94	2,00	4,52
5. Egyéb	1,98	10,60	3,96	2,00	3,25
6. Rövid életű	2,97	2,50	3,96	—	2,71
7. Ritkán jelentkező	1,88	—	2,97	2,00	1,80
8. Hosszú élettartamú	0,99	—	1,98	—	0,90
Nem válaszolt	—	—	—	—	—
Összesen:	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Nem kellően szintetizálódott hallgatóinkban a boldogság társadalmi és egyéni volta. (3/a sz. táblázatunk ezt az állítást is szemléletesen igazolja.)

Nem alakult ki a hallgatókban a boldogság tulajdonságairól egyébként elvárható helyes felfogás. A táblázatból legszembetűnőbb, hogy jelöltjeink 4,52%-a szerint a boldogság csak a szenvedés után érezhető. Nem kétséges, hogy a boldogság létezése, pontosabban „lennie kell”-je annál az embernél aki a boldogságon kívüli állapotban volt, szinte „ösztönösen” „reflex-szerűen” jelentkezik. Csak akkor vehet róla tudomást az ember, mikor már nincs jelen a boldogság — írja egy II. éves orosz-ének szakos hallgatónő.

A boldogtalanság elleni tiltakozás, a nem boldogság csak a kérdés egyik oldala. A boldogságot nem magamon, máson, vagy esetleg az adott valóságon kívül kell keresni, mert az bennem, másban és a valóságban nyugszik. Még akkor is így van ez, ha egyesek — mint pl. Lidia Obuhova már idézett elbeszélésében — szerint semmit sem tudunk a boldogságról csak különböző minőségeket, jellemzőket tulajdonítunk neki.

A boldogság szenvedés után érezhető elképzelésével rokon a boldogság rövid életűségére vonatkozó felfogás. Az élet ismerete, a szocializmus építésébe való gyakorlati bekapcsolódás szükséges ahhoz, hogy a boldogság rövid élettartamát hosszan tartóvá tegyük. Ellentmondásokon keresztül, de végeredményben ehhez a gondolathoz jut el egy III. éves matematika-fizika szakos hallgatónő, mikor ezt írja: Ritkán lehet társadalmi jellegű (a boldogság), de legtöbbször egyéni. Az ember alakítja, illetve megtartja saját boldogságát, így nem lesz rövid életű.

10. Tanárjelöltjeink felfogását a boldog életről a 4. sz. táblázat foglalja össze.

A boldogság és az életfelfogás kérdéskörének elemzésétől nem vártunk „panglosi” eredményeket, mégis rejtgetett magában néhány meglepő érdekességet. Noha az érdekességek mint majd látni fogjuk, bizonyos mértékig nyugtalanító jellegűek, még sincs okunk tacitusi vagy senecai pesszimizmusra.

Hallgatóink az általunk ideálisnak tartott életfelfogás helyett (aktív tettekben gazdag, az új és új akadályokat legyőző élet) az egyén ne merüljön elvont spekulációkba, hanem igyekezzék az élet problémáit megoldani, a jót még jobbal felváltani és küzdjön az elszörkülés veszélye ellen felfogást jelölték első helyen. Ez a felfogásuk nem egyszerre, hanem fokozatosan alakult ki.

Válaszlehetőségek:	Válaszok évf. megoszlásban				Összesen %-ban
	I.	II.	III.	IV.	
1. Olyan tevékeny részvétel a közösségi életben, hogy az elért „legjobbat” megőrizze az ember	0,99	3,75	4,45	6,00	3,61
2. Az egyén szigetelje el magát a közösségtől, forduljon önmagába, mert ez a boldog élet	0,99	—	—	—	0,30
3. Az emberektől visszahúzódó önközpontú életmód helyett az egyén vegyen részt a társadalmi kollektívában. Az élet szépségét a közös munka és a közös szórakozás adja	5,94	15,00	5,94	6,00	8,13
4. Az egyén ne merüljön elvont spekulációkba, hanem igyekezzék az élet problémáit megoldani, a jót még jobbal felváltani és küzdjön az elszűrődés veszélye ellen.	24,75	26,25	38,62	38,00	31,33
5. A különböző életfelfogások egyikéhez sem szabad kizárólagosan elkötelezni magunkat, hanem igyekeznünk kell ezeket dinamikusan integrálni.	8,91	7,50	9,90	4,00	8,16
6. Gondtalan, kényelmes élet, mindenféle tettvágy, sarkalló ambíciók nélkül.	—	—	—	—	—
7. „A természet hangjai” a magányosan várakozó ember számára nyílnak meg, s ezek befogadása az egyedüli, ami boldoggá és bölcsé teszi az embert.	—	—	—	—	—
8. Az ember állandóan és szigorúan kontrollálja önmagát, az ész kormányozza cselekedeteit, s ne várjon túl sokat az élettől.	11,88	16,25	6,93	20,00	12,65
9. A zajos világi élettől befelé kell fordulni önmagunkba, az álmok, az eszmények világa az ember igazi otthona.	—	—	0,99	—	0,30
10. Aktív, tettekben gazdag, az új és új akadályokat legyőző élet.	40,60	31,25	22,77	12,00	28,60
11. Egyéb	4,95	—	1,98	—	2,11
Nem válaszolt	0,99	—	7,92	14,00	4,81
Összesen:	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

I. évf. 24,75%
II. évf. 26,25%
III. évf. 38,62%
IV. évf. 38,00%

Az első helyre került életfelfogás évfolyamról évfolyamra szorította vissza az általunk ideálisnak tartottat.

Milyen tényezők alakították ki jelöltjeinkben ezt a szemléletmódot?

Megítélésünk szerint tanárjelöltjeink életfelfogását erősen befolyásolja a „végzés közelsége”. A végzés mint cél, évről évre közelebbivé és realisabbá válik számukra. Távoli célok, vágyak, gyakorlati problémaként jelentkeznek, mint pl.: lakás, étkezés, mosatás stb., hogyan oldódnak meg.

Ezek a kérdések azzal az „élettel” vannak közvetlen kapcsolatban, amellyel eddig csak az iskolapadokban, rövid gyakorlati tanítások során, vagy nyaranta egyes munkahelyeken találkoztak. Az ilyen csatornákon szerzett tapasztalataik, élményképeik bizony gyakran ellentmondásba kerülhetnek — s olykor-olykor kerülnek is —, az életről alkotott eddigi elképzeléseikkel. Megítélésünk szerint ebben a szituációban lehet a fentebb szemléltetett folyamat okát jelölni.

Hallgatóink nagy többsége tudatában van annak, hogy falura kerül, ettől nem is idegenkedik, de aggódik, hogy a falusi környezetben, a falusi általános iskolák légkörében hogyan tudja elkerülni a szakmai elszürkülést, vagy talán az egész további élete elszürkülését.

Égészszéges aggodás ez — hiszen a tennivágyás talajáról születik —, de az vitatható, hogy milyen mélységben jogos. Kétségtelen azonban, hogy nevelőmunkánk során nagyobb gondot kell fordítanunk jelöltjeink mindennapi kérdéseire, gondjaira, az itt jelzett ellentmondásokra.

Hallgatóink második helyen jelölték az általuk ideálisnak tartott életfelfogást (aktív, tettekben gazdag, az új és új akadályokat legyőző élet). Itt mindenekelőtt arra a folyamatra kell felfigyelnünk, ahogyan ez a felfogás kialakult.

I. évf.	40,60 %
II. évf.	31,25 %
III. évf.	22,77 %
IV. évf.	12,00 %

Úgy tűnik, hallgatóink életfelfogása a racionális szemlélet felé fordul. Következtetésünket alátámasztják, hogy: a gondtalan, kényelmes élet, mindenféle tettvágy, sarkalló ambíciók nélkül, valamint a „természet hangjai” a magányosan várakozó ember számára nyilvánulnak meg, s ezek befogadása az egyedüli, ami boldoggá és bölccsé teszi az embert életfelfogásokat senki, az egyén szigetelje el magát a közösségtől, forduljon önmagába, mert ez a boldog élet és a zajos világi élettől befelé kell fordulni, önmagunkba, az álmok, az eszmények világa az ember igazi otthona 0,30%, valamint olyan tevékeny részvétel a közösségi életben, hogy az elért „legjobbat” megőrizze az ember felfogást pedig 3,61 % jelölte. Ezek a számok azt is igazolják, hogy racionális szemléletüket vagy irreális felfogásokkal komolyabban nem hagyják befolyásolni.

Az életfelfogás olykor még nem végleges, nem stabilizálódott egyeseknél. Megállapításunkat a következő adatok támasztják alá: A különböző életfelfogások egyikéhez sem szabad kizárólagosan elkötelezni magunkat, hanem igyekeznünk kell ezeket dinamikusan integrálni életfelfogást negyedik helyen jelölik, évfolyamonként az alábbi %-os megoszlásban:

I. évf.	8,91 %
II. évf.	7,50 %
III. évf.	9,90 %
IV. évf.	4,00 %

Továbbá az emberektől visszahúzódó önközpontú életmód helyett az egyén vegyen részt a társadalmi kollektívában. Az élet szépségét a közös munka és a közös szórakozás adja életfelfogást ötödik helyen jelölik, évfolyamonként a következő %-os megoszlásban:

I. évf.	5,94 %
II. évf.	15,00 %
III. évf.	5,94 %
IV. évf.	6,00 %

Az életfelfogás stabilitásának esetenkénti hiánya, illetve téves felfogások léte, hallgatóink bizonyos körében összefügghetnek:

a) a még nem kiforrott világnézettel, (ez bizonyos mértékig evidens jelenség, hiszen a pedagógiában tájékozottak tudják, hogy a világnézeti stabilizálódás a 18—25 éves korban, tehát jórészt főiskolás korban történik);

b) a mindennapi életben megnyilvánuló fonákságokkal;

c) ellenséges ideológiai hatásokkal. (Egyes turisták, bizonyos rokonok hazatérése, a nyugati világ egyéb és igen széles körű propagandatevékenysége stb.) E nézetek hatékonysága miatt oktató-nevelő munkánk homlokterébe kell állítani az összes antiszocialista, antimarxista felfogások határozott és hatékony bírálatát.

Megnyugtató, hogy hallgatóinknál megvan a kifejezett igénylés, akarás, egy reális, valóságos boldog élet elérésére. Szemléletesen bizonyítja ezt az 5. sz. táblázat.

N:332

5. sz. táblázat

A hallgatók véleményének %-os megoszlása a boldog élethez vezető utakról

Válaszlehetőségek:	Válaszok évf. megoszlásában				Összesen %-ban
	I.	II.	III.	IV.	
1. Az ember ösztönösen választja a boldog élethez vezető utat	2,97	2,50	3,96	2,00	3,01
2. A boldog élet magától teremődik	2,97	—	1,98	—	1,51
3. A boldog életért harcolni kell	77,23	75,0	75,25	53,00	72,29
4. A boldog élet nem érhető el	7,92	3,75	2,97	—	4,21
5. Egyéb	6,93	6,25	2,97	—	4,52
Nem válaszolt	1,98	12,50	12,87	46,00	14,46
Összesen:	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

A boldog életért harcolni kell, vallja a mintába vettek 72,9%-a. (Itt csupán a IV. évfolyam 52,00%-a az árnyoldal, s néhány egyedi vélemény, mint pl.: nem a boldog életért kell harcolni — vallja egy II. éves történelem-testnevelés szakos hallgató — hanem annak feltételeit kell megteremteni munkával, akarással, tudással, tudásvágygal, becsvágygal, alkotókészséggel, s nem utolsósorban szerencsével is, de ez nem döntő.

„A boldog életért harcolni kell” felfogás tulajdonképpen nem más, mint a boldogság-harc (Marx) koncepció igénylése.

Véleményünk szerint e felfogás értéke kettős, elméleti és gyakorlati. Ugyanis egyes írásokban, mint pl. a Kategorii markszitszkaj-leninszkaj etiki c. munkában a boldogság-harc marxi koncepciójáról olvasható: „Korunkban, amikor a forradalom harcosainak óhajtott álmái valóra váltak, és a szocializmus valóság lett, amikor a kommunista társadalom építésének feladata sikeresen teljesül, a boldogság új meghatározása születik” [22].

A boldog életért folytatott harc természetesen ma nem olyan, mint Marx korában volt, maga a „harc” fogalma is fejlődött, gazdagodott, de nem ignorálódott. Küzdelem, akarás, tettvágy nélkül ma sem lehet élni. Ezért helyes, hogy hallgatóink elhatárolták magukat az olyan nézetektől, mint:

a) a boldog élet magától teremődik,

b) az ember ösztönösen választhatja a boldog élethez vezető utat.

Mindent egybevetve, ha bizonyos ellentmondásokon keresztül is, de mondhatjuk, hogy hallgatóink tudatában gyökeret eresztett az ész természetes fénye által be-
ragyogott boldogság-birodalom — a szocializmus és a kommunizmus — képze-
te és érte az aktív tennivágyás akarata is.

JEGYZETEK

- [1] Az SZKP XXII. Kongresszusa. Kossuth. 1962. 713.
- [2] ADAM SCHAFF, Marxizmus és egyén. Bp. 1968. 230.
- [3] BARTÓK, Az erkölcsi értékeszme története II. Szeged. 1935. 42.
- [4] Ezt az álláspontot tételeken az egyházi filozófusok a következőképpen foglalják össze:
- Csak az égben lesz gazdag a szegény
Csak az égben csitul el az éhség és
szomjúság, mely az igazságkeresőket
kinozza a földön.
Csak az égben nyerjük el irgalmasságunkért az irgalmat,
Csak az égben látjuk meg tiszta szemmel, színről színre
a tiszta szívvel vágyott tisztaságot.
Csak az égben élnek békességes szeretetben egygyéforrt
istengyermekek,
Csak az égben talál menedéket az üldözött,
Csak az égben virágzik ki rózsában a tövis,
Csak az égben élnek örökké boldogok.
- [5] BARTÓK, i. m. 29.
- [6] RÓNAY LÁSZLÓ, Előre és felfelé. Új Ember. 1965.
- [7] HEVESI Szellem. 1911. 28.
- [8] MÁRAI SÁNDOR, Ég és föld. Bp. 1942. 87.
- [9] Az étellel szembeni sem pesszimista, sem optimista magatartást, tehát a középúton való mara-
dást nevezi — tudomásunk szerint először — GEORG ELIOT meliorizmusnak. (Vö. ezt a gondo-
latmenetet LESTER F. WARD, A haladás lelki tényezői. 1908. 295. 6.
- [10] JEAN FINOT, A boldogság tudománya. Világkönyvtár. 45:18.
- [11] Schaff i. m. 230.
- [12] Összefüggésükre egyrészt az jellemző, hogy összhangban lehetnek egymással, tehát amikor a
helyesen megválasztott életcél — mondjuk pl. tudományos sikerek elérésére való törekvés —
tulajdonképpen az élet objektív értelmét tükrözi vissza.
Másképp kapcsolatokat az ellentmondás is jellemezheti. Ez rendszerint akkor jelentkezik, ha a
felállított életcél hibás. (Pl. mindennél fontosabb a pénz, autó, jó nő stb.)
- [13] Ez egyrészt azt jelenti, hogy a kommunizmus — az a társadalom, amelyik egyedül képes ezt a
célt realizálni — közeli valóság. Másrészt azt jelenti, hogy ez a közeli valóság egy folyamat,
éppen ezért annak, pontosabban realizálódásának is folyamatnak kell lenni. Nincs és nem is
lehet jogunk sem elméletileg, sem pedig gyakorlatilag a „kincstári pesszimizmus” talajára
helyezkedni. Ugyanis téved az, aki azt hiszi, hogy a szocializmus és vele együtt a boldogság
birodalma csak az utódoknak épül. A szocializmust, s vele a boldogság birodalmát az építő
magának és utódjának építi. Az építés során előforduló fogyatékoságokat ott és akkor (nem a
távoli jövőbe helyezve) korrigálja, mert a szocializmus nemcsak jövő, hanem tucatnyi nép
számára jelen.
- [14] F. Dzszerdzsinszkij, Napló. Levelek a rokonokhoz. Marxista olvasókönyv. Bp. 1967. 27.
- [15] PETHŐ TIBOR, A háborúk ára. 1966. 359.
- [16] SCHAFF i. m. 234.
- [17] MARX, Louis Bonaparte brumaire tizenhatalmadikája. Szikra. 1949. 36.
- [18] Erkölcs és vallás. 1962. 85.
- [19] L. M. ARHANGELSKIJ, Lekció po-markszisztzkj-leninszkj etike. Moszkva. 1960. 108.
- [20] MICHEL VERRET, A marxizmus és a szeretet. Valóság. 1965/9. sz.
- [21] Kategórii markszisztzkj-leninszkj etike. Moszkva. 1965. 193.

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ СЧАСТЬЯ САШИХ СТУДЕНТОВ

Г. Каллош

Автор в первой части работы представляет типичные свойства немарксистской концепции счастья. Полемизируя с ними, он суммирует марксистскую концепцию счастья.

Во второй части работы методом социологии, с помощью выработанного автором опросного листа, на основе богатого материала он даёт обзор представлений счастья наших студентов.

GLÜCKSAUFFASSUNG UNSERER LEHRERSTUDENTEN

von

G. Kallós

Im ersten Teil der Abhandlung führt der Autor die typischen Züge der nichtmarxistischen Auffassungen vom Glück vor. Mit diesen polemisierend fasst er die Glückskonzeption des Marxismus zusammen.

Im zweiten Teil der Abhandlung wird ein Durchblick auf Grund des sehr reichen Stoffes, der mit Hilfe der von Autor ausgearbeiteten Aufnahmebogen gesammelt worden ist, über die Glücksauffassung unserer Lehrerstudenten gegeben.

SZEREPELMÉLET A MARXISTA SZOCIOLÓGIAI IRODALOMBAN

Írta: NAGY ANTAL

Az új tudományok, tudományágak kialakulásának, fejlődésének egyik mutatója speciális fogalmi apparátusuk kidolgozása, más tudományokból átvett fogalmak értelmezése, használhatóságuk vizsgálata — röviden sajátos fogalmi rendszerük megteremtése. A kialakulóban, fejlődőben levő marxista szociológiában ezzel a jelenséggel találkozunk a társadalmi szerep fogalmának tisztázására tett erőfeszítésekben. A szerep fogalma a polgári szociológiában alakult ki a struktúra-elmélet keretében. Ezért magától értetődően vetődik fel a kérdés, használható-e ez a fogalom, s ha igen, mi a tartalma, jelentősége a marxista szociológiában? Külön problémát jelent a tanulmány címe is, hiszen az is megoldandó kérdés, hogy szociológiai, szociálpszichológiai fogalom-e a társadalmi szerep, vagy mindkét tudomány használja, de más-más tartalommal?

A szerepfogalom hovatarozásának kérdése bonyolult probléma. Ennek — többek között — az az oka, hogy nem megoldott a szociológia és a szociálpszichológia viszonyának, kutatási területük elhatárolásának kérdése, ezen belül természetesen a szerep szociológiai és szociálpszichológiai értelmezése közötti különbség sem. Az amerikai Szociológiai Társaság tagjainak többsége pl. kutatási területét szociálpszichológiai tartja. A szocialista országok szakirodalmában azok a publikációk vannak nagyobb számban, amelyekben a társadalmi szerepet szociálpszichológiai fogalomként jelölik a szerzők.

A szociológia és a szociálpszichológia közötti különbségre mi ezek tárgyának marxista igényű megfogalmazása alapján térünk ki. „A szociálpszichológiai kutatás alapvető kiindulópontja — írja HIEBSCH és VORWERG — az emberi kooperáció, tárgya pedig a szociális kölcsönhatás. A szociológiának ...a kooperációnak azon oldalaival kellene foglalkoznia, amelyek a körforgási folyamatot determináló objektív társadalmi viszonyokat érintik.” [1] Hiebsch és Vorwerger szerint a kooperáció, mint a szociálpszichológiai kutatás kiindulópontja — az emberi tevékenység determinánsainak körforgási folyamata. *E folyamat és a társadalmi viszonyok kapcsolatának feltárása a szociológia, a folyamatban levő szociális kölcsönhatás vizsgálata pedig a szociálpszichológia feladata.* Ugyanezt a feladatot fogalmazza meg PORSNYEV is, aki szerint a társadalmi pszichológia szűkebb értelmezése az emberek olyan pszichológiai sajátosságainak tanulmányozását jelenti, amelyek a közösségeken belüli kölcsönhatások során alakulnak ki [2]. Romániában MIHAIL RALEA és TRAIAN HERSENI, Bevezetés a szociálpszichológiába című könyvükben a szociálpszichológia tárgyát a szociológia és a pszichológia „senki földjében” jelölik meg, erősen hangsúlyozva a kettő egységét. Pontosabban fogalmazva, a szociálpszichológia az interperszonális kapcsolatok szerkezetének, dinamikájának törvényeit kutatja, kapcsolatokat közvetítő és érvényesítő képződmények, mechanizmusok természetét, meghatározott társadalmi-történelmi feltételek között [3].

A hazai pszichológusok közül PATAKI FERENC korainak tartja még a szociálpszichológia tárgyáról beszélni, annak ellenére, hogy speciális szociálpszichológiai területek megjelölhetők, mint a szociális érintkezés pszichikus mechanizmusai, a társadalmi csoportok, kollektívák pszichológiája, a társadalmi makrostruktúra pszichológiai jelenségei. Felsorolja azokat a kísérleteket is, amelyek tárgyának meghatározására történtek, s ezen keresztül kimutatja a megoldási irányok heterogenitását. A szociálpszichológia tárgyának általa adott körvonalazása megegyezik Mihail Ralea és Traian Herseni megfogalmazásával. Ennek alapján a szociológia és szociálpszichológia vizsgálódási területét az alábbiakban különíti el egymástól: „a szociológia az anyagi-gazdasági és tudati-ideológiai viszonyok kölcsönhatását vizsgálja, a szociálpszichológia pedig azokat a sajátos mechanizmusokat igyekszik feltárni, amelyek ezt a kölcsönhatást közvetítik” [4].

Ha a szociológia és a szociálpszichológia viszonyának kérdését nem szociálpszichológusok, hanem szociológusok álláspontja alapján próbáljuk megoldani, az alábbi megfogalmazásokkal találkozunk. JAN SZCZEPANSKI ismert lengyel szociológus szerint a szociológiai kutatások tárgyát a következők alkotják: „a kollektív emberi élet jelenségei és különböző formáinak kialakulási folyamatai, a különböző formájú emberi közösségek struktúrája, az e közösségekben az emberek kölcsönös egymásrahatásából eredő jelenségek és folyamatok a közösségeknek koherenciát adó és azokat felbomlasztó erők, a közösségek változásai és a bennük végbemenő átalakulások.” [5] Jan Szczepanski elkülöníti ugyan egymástól a szociológiát és a szociálpszichológiát, de kutatási területeik különbségét nem jelöli meg idézett művében. Csupán annyit mond, hogy a szociológus számára „nélkülözhetetlen az általános pszichológia ismerete és ezen túl különösen fontos számára a szociálpszichológia” [6].

A hazai szociológusok közül KULCSÁR KÁLMÁN a szociológia tárgyát röviden így foglalja össze: „A szociológia tárgyát tehát a társadalmi lét és a társadalmi tudat összefüggéseit kifejező társadalmi jelenségek és azok törvényszerűségei alkotják, amelyeket mint objektív, de emberi magatartásokban, emberi viszonyokban megnyilvánuló jelenségeket speciálisan társadalmi jelenség voltukból kiindulva vizsgál” [7]. Ezzel megegyezik az, amit Pataki Ferenc a szociológia tárgyáról írt, s valószínűsíti azt, amiben a szociológia és a szociálpszichológia kutatási területeinek különbségét és kapcsolatát megjelölte.

A szociológia és a szociálpszichológia közötti viszony felfogásában az idézett szerzők többségénél közös vonás, hogy tárgyaik között kapcsolatot és eltérést látnak. A kapcsolatot az ugyanazon társadalmi jelenség, viszony, magatartás kutatása adja, az eltérést pedig ennek más oldalról való megközelítése. Ezért hangsúlyozzuk különbségük mellett az egységüket.

1. A szerepek megjelenésének társadalmi szükségessége

A szociológia és a szociálpszichológia kutatási területeinek megjelölt különbségei alapján úgy tűnik, hogy a szerepek a munkamegosztás; státusz oldaláról való vizsgálata szociológiai, az egyén és a csoport kölcsönhatása szempontjából pedig szociálpszichológiai jellegű.

A szociológusok és szociálpszichológusok egyetértenek abban, hogy a szerepek szükségessége a munkamegosztásból fakad. Ebből egyrészt az következik, hogy minél összetettebb a társadalom, annál több és változatosabb szerepre van szüksége, másrészt azóta vannak szerepek, amióta munkamegosztásról beszélhetünk. A munkamegosztás és a szerepek közötti összefüggés kevésbé vitatott, annál inkább az,

hogyan a szerep egyidős-e a munkamegosztással, vagy fejlődésének egy bizonyos szakaszán jött létre? A marxista szociológiai és szociálpszichológiai szakirodalomban mindkét álláspont fellelhető.

Az első álláspont hívei között találjuk pl. I. Sz. KONT, aki a „persona” szó eredeti jelentéséből indul ki és kimutatja, hogy álarcot jelentett, amelyet a görög színházban viselt a színész; később pedig magát a színészt és szerepét jelölte. A rómaiaknál a „persona” szót mindig egy bizonyos társadalmi funkció és szerep (császár, ügyvéd stb. személye) jelölésére használták. Idézi Platont is, aki az élet tragédiájáról beszél, ahol az emberek a sors és az istenek által kijelölt szerepüket játsszák [8]. FÖLDI KATALIN Hofstätterre utal, aki szintén Platont emeli ki annak bizonyítására, hogy a szerep már az ókorban is megvolt. Úgy véli, hogy Platont a szerep és alkotójának kölcsönhatása már foglalkoztatta. Nála már nem a játék, hanem a társadalom determinálja a szerepet. Földi Katalin egyetértve ezzel az állásponttal, kifejti, hogy helyes a szerep és a munkamegosztás összekapcsolása. Az emberi szükségletek egyénre differenciálódtak, sajátossá váltak. Kielégítésükre irányuló totális társadalmi folyamatok is differenciálódtak, mint emberi cselekvések, szerepek [9]. I. Sz. KON és Földi Katalin álláspontja megegyezik MICHAEL BANTONÉval, aki szerint a szerepfogalom a mindennapi gondolkodásban már ősidők óta megvan [10].

Másik álláspontot a magyar szociológiai irodalomban HELLER ÁGNES képviseli. Szerinte a szerepjátszás mint az emberi magatartás egyik fontos aspektusa a reneszánszban jelent meg. Elismeri a szerep társadalmi-történelmi kategória mivoltát, de megjelenését az árutermelés általánossá válásával, a kapitalista munkamegosztással kapcsolja össze. Azonban a szerepkialakulás jelenségét nem egyedül a társadalmi munkamegosztás kiszélesedése hozta létre, hanem ehhez az is kellett, hogy a kapitalizmus kialakulása minden közösséget felbomlasszon, hogy az ember ember mivolta csak közvetve a társadalmi munkamegosztásban betöltött helyén keresztül érvényesülhessen, hogy az általános maga a gazdasági viszony (nem pedig az emberiség mint közösség) legyen. Csak így jött létre az a kettősség, hogy az ember ember mivolta egyrészt független a munkamegosztásban, hierarchiában betöltött helyétől (mindenki egyformán ember), ugyanakkor csak a munkamegosztásban betöltött helyén keresztül érvényesülhet (a gazdasági viszony, mint egyetlen általános). Csak ebben az esetben bomlik fel — relatíve — az ember „individuummá” és „szereppé” [11]. Ezen álláspont alapján a szerep kialakulásában döntővé az elidegenedés válik.

A munkamegosztás nem közvetlenül határozza meg a társadalmi szerepet, hanem az embernek a munkamegosztásban elfoglalt helyén keresztül. Ezért a szerep megfogalmazása pozícióhoz, státuszhoz való viszonya nélkül nem lehetséges.

2. Munkamegosztás, pozíció, státusz, funkció

A munkamegosztáson, mint a szerepek szükségességének eredőjén szélesebb értelemben társadalmi munkamegosztást kell érteni. A társadalmi munkamegosztás két, egymással összefüggő, egymástól elválaszthatatlan, viszonylagosan önálló oldalnak — a technikai és társadalmi-gazdasági oldalnak az egysége. A technikai munkamegosztás általános, különös és egyes munkamegosztásra oszlik, ami összefonódik a társadalmi-gazdasági munkamegosztással, az egyének, csoportok közötti sajátos anyagi viszonyokkal. A technikai munkamegosztás által kialakult viszonyokat a rájuk épülő sajátos társadalmi-gazdasági viszonyok közvetítik, amik viszont meghatározzák a szellemi-tudati viszonyokat. A technikai, társadalmi-gazdasági és szellemi viszonyok összessége adja a társadalmi viszonyokat, a társadalmat mint viszonyok rendszerét.

Az egyén, személyiség és társadalom között levő kölcsönhatás konkrétabb megoldására, az objektív társadalmi viszonyok determináló szerepének kimutatására többféle próbálkozás született. Ezek — a fentebb jelzett szociológiai és szociálpszichológiai kutatási területek különbsége alapján — szorosabban a szociológiához kapcsolódnak. Az egyik ilyen kísérlet LICK JÓZSEF nevéhez fűződik, aki Marxnak azon tételéből indul ki, hogy az emberi lényeg a társadalmi viszonyok összessége. Bírálja a társadalom és egyén viszonyának értelmezésében elterjedt általános — különös — egyes viszonyának kizárólagos gondolati sémáját, s helyette az egész és rész viszonyát tekinti kiinduló alapnak. A társadalom, mint totalitás és részei között az egész és rész viszonya áll fenn, a társadalom részei és az egyén között pedig korrelatív és szubordinális viszony van. Új alapon csoportosítja a társadalmi viszonyokat. Egyrészt a társadalmat mint részekből álló totális rendszert, másrészt mint az egyes és általános egységét veszi alapul. Ezt egy viszonyrendszer két nézőpont szerinti (össztársadalmi — egyéni) csoportosításnak fogja fel. Ez két megkülönböztetési szintet is jelent. Ennek alapján két fő viszonytípusról beszél, ami hasonlít a szociológiában ismert makro- és mikrokörnyezet megkülönböztetéshez. Egyik az *egyetemes társadalmi viszonyok*. Ezek össztársadalmiak, általánosak, áthatják az egész társadalmat, kifejezik annak lényeges oldalait. Ezek tisztán nem léteznek, csak mint az összes részek partikuláris és egyedi viszonyaiban benne rejlő lényegi mozzanatok. Hordozójuk a társadalmi egész, a társadalmi csoportok, közösségek, osztályok összessége. Másik típus az *individuális társadalmi viszonyok*. E viszonyok központjában az egyének állnak. Összességük határozza meg a személyiség lényegét. Ebben jut kifejezésre a társadalom egyént determináló szerepe. Egyetemes társadalmi viszonyokhoz hasonlóan ezek is lehetnek individuális létviszonyok és individuális tudati viszonyok. Ezek közvetítik az egyénhez a társadalmi lét és társadalmi tudat általános és szükségszerű elemeit partikuláris és egyedi, konkrét színeződéssel. Az individuális társadalmi viszonyok részese, *egyéni pólusa az egyén*, amely maga is hatást gyakorol a vele viszonyban állókra, a *társadalmi környezetére, e viszony másik pólusára*. A két pólus között állandó kölcsönhatás nyilvánul meg, amelyet a két oldalon fennálló tevékenység közvetít és testesít meg. Az individuális társadalmi viszonyok azoknak a konkrét és közvetlen viszonyoknak az összessége, amelyek közvetlenül az egyén mozgásterét alkotják, s mint ilyenek a társadalmi egésznek sajátos, konkrét-partikuláris megnyilvánulásai. Ezért magukban hordozzák a társadalom egészére jellemző egyetemes viszonyokat is, de nem merítik ki azokat, csak egy meghatározott részét ölelik fel.

Az individuális társadalmi viszonyok, amelyek összessége meghatározza a személyiség lényegét, a központban levő személyiség és társadalmi környezete kölcsönhatását foglalja magában. Társadalmi környezetében számára jelentős elemek szignifikáns környezeti tényezők, de ezek mellett vannak „futólagos”, másod-, harmadrendű tényezők is. A személyiség társadalmi környezete, benne a szignifikáns tényezők nem az egyén önkényétől függnének. Az ember beleszületik e környezetbe, aminek az egyént objektíve determináló vonásai vannak. A személyiségnek ez a társadalmi környezete hierarchikus felépítésű, egyedi variánsokat tartalmaz. E hierarchia csúcán a személyiség és a kiemelkedő domináns környezeti tényező közötti viszony áll [12].

Ezt az álláspontot azért ismertettük ilyen részletesen, mert hozzá kívánjuk kapcsolni a munkamegosztás és a státusz kérdését. A társadalmi viszonyok egyetemesekre és individuálisakra történő felosztása alapján elmondható, hogy az *általános társadalmi munkamegosztás az egyetemes társadalmi viszonyok szférájába tartozik, míg a státusz az individuális viszonyok közé*. Ezért a munkamegosztás és a státusz

közötti viszony megegyezik általános vonásaiban az egyetemes és individuális társadalmi viszonyok kapcsolatával. A státusz a társadalmi munkamegosztás oldaláról vizsgálva jelenik meg, mint annak konkrét, egyedi formája, mint a társadalom-egész normális funkcionálásának egyesre lebontott, egész által meghatározott feltevése [13]. Mint ilyen az egyén számára objektíve adott. Azonban ha a személyiség oldaláról vizsgáljuk, az egyén, személyiség és státusz viszonya a személyiség és társadalmi környezete közötti alapvető viszony részét alkotja, mivel az individuális társadalmi viszonyok, konkrétan az egyén társadalmi környezete szférájában helyezkedik el. Az egyénnek a társadalmi munkamegosztásban elfoglalt helyzete a pozíciója. A státusz nem más, mint egy pozícióra vonatkozó jogok és kötelességek rendszere. A státusz társadalmi struktúra, társadalmi munkamegosztás általi determináltsága a hozzá kapcsolódó jogok és kötelességek rendszerének társadalmi meghatározottságát jelenti. Ugyanakkor az is igaz, hogy *a státusz a társadalom szerkezte szempontjából strukturális elem*, a társadalom egésze, intézményei normális funkcionálásának nélkülözhetetlen eleme, *de ez az egyén számára úgy jelenik meg, mint tevékenységének* a státuszhoz kapcsolódó jogok és kötelességek rendszere által meghatározott kerete, *mint az egyén funkcionálásának kerete*. Az már egy további kérdés, hogy a jogok és kötelességek rendszere éppen az egyén funkcionálása következtében szubjektívizálódik, beépül a személyiség struktúrájába, vagyis a külső az egyén tevékenysége révén belsővé válik. Ezáltal nemcsak kívülről, de belülről is meghatározza az ember társadalmi tevékenységét, magatartását.

3. A státusz és szerep, a szerep fogalma

A marxista szociológiai és szociálpszichológiai szakirodalomban a pozíció és státusz azonosításával és megkülönböztetésével egyaránt találkozunk. Azonosításuk esetén a pozícióhoz, megkülönböztetésükkor pedig a státuszhoz kapcsolják a társadalmi szerep fogalmát. Jan Szczipanskinál pl. azonosítással találkozunk. A társadalmi szerepet a szociális személyiség egyik alkotó elemének fogja fel, a követelmények szubjektívtá, belsővé vált egyénített formájában. *A társadalmi szerep alapkonceptiójaként azt jelöli meg, hogy valamilyen (különböző körben, csoportban, közösségben) elfoglalt pozícióhoz viselkedésminták kapcsolódnak*. A csoport tagjai elvárják a pozíciót betöltőtől, hogy a mintának megfelelően viselkedjen, mert ez határozza meg az eszményi viselkedésmódokat. Ő a társadalmi pozícióhoz kapcsolja a jogok és kötelességek rendszerét. A jogok itt azt jelentik, hogy az egyén elvárhatja, hogy a többiek a csoportban megállapított módon viselkedjenek vele szemben, a kötelességek pedig azt, hogy a többiek az általa betöltött pozícióval összefüggő viselkedéseket várhatnak el tőle. Ez a séma azonban számos nehézséget vet fel; ezek már a különböző elvárások, valamint az egyén és a szerep viszonyának kérdéseit érintik [14].

ZYGMUNT BAUMAN is a pozícióhoz kapcsolja a szerepet, de ő nem a viselkedésminta oldaláról közelíti meg, hanem a kötelességek és a jogokban szereplő elvárásokból vezeti le. *Társadalmi szerep nála az a viselkedés, amelyet az egyéntől az együttes tagjai elvárnak*. Más szavakkal, *a társadalmi szerep egy meghatározott pozíció elfoglalásával összefüggő elvárások összessége* [15]. FÖLDI KATALIN a Világosságban megjelent cikkében Jan Szczipanski által megjelölt alapkonceptióból indul ki, ezért a szerepet a pozícióhoz és a viselkedésmintához kapcsolja. „*Szerepen a viselkedésnek azt a normatív módon jóváhagyott mintáját értjük — írja — amelyet az adott pozícióval szembeni társadalmi elvárás határoz meg, elfogadhatónak látszik azon következtetéshez jutni, hogy valamennyi szerep státuszhoz kötött*” [16]. H. LINTON

volt az, aki a státuszt és a szerepet megkülönböztette egymástól. *Státusz*on egy pozícióra vonatkozó jogok és kötelességek rendszerét értette, ami megegyezik Jan Szczipanski pozíció-felfogásával. Ugyanakkor H. Linton össze is hasonlítja a státuszt és a szerepet egymással, s kimondja, hogy a státusz *statikus*, a *szerep* viszont, mint a státusz gyakorlásának módja, viselkedésminta, a státusz szubjektíválása — *dinamikus*. A kettő közötti ilyen különbség összefügg azzal, hogy a pozíció, mint státusz a társadalmi struktúra konkrét, egyedi megjelenési formája, a társadalom strukturális eleme, de a pozíció, mint szerep az egyén társadalmi funkcionálásának kerete. Tehát a pozíciónak strukturális és funkcionális oldala van, amelyből az első társadalmilag meghatározott, a második mint tőle elválaszthatatlan már az egyénnel van kapcsolatban, az egyén tevékenysége révén jut kifejezésre, de általa funkcionál maga az egyén is. A szerep dinamizmusát a státuszban tevékenykedő ember adja meg.

HENRI H. STAHL már kifejezetten a státusz és szerep kapcsolatáról beszél az amerikai szociálpszichológusok (MAC IVER, G. H. COOLY stb.) nyomán. A státuszt csoporton belül vizsgálja. A csoportok mindegyike kész (vagy neki tulajdonított) státuszok egész sorát kínálja fel az őket alkotó csoporttagoknak, vagy pedig olyan státuszokat, amelyeket a tagok a csoporton belüli tevékenységükkel maguk alakítanak ki, mint kimunkált státuszokat. Minden egyén, mihelyt valamely csoportba illeszkedik be, státuszt kap vagy szerez. Ha elfogad egy státuszt, eleget is kell tenni neki. A státuszkapót a csoport bizonyos társadalmi „modellekkel” segíti. Az egyénnek egy státusz keretében megfelelő társadalmi modell szerint szerepet kell betöltenie [17]. A szerző is megemlíti, hogy a státusz, modell, szerep, szereplő problémával a társadalomkutatás még részletesen nem foglalkozott, de ezek mellett újabb kérdéseket is felvetett, mint pl. a státuszok felosztása, csoport és státusz viszonya, a csoportelvárás, az elvárásban szerepet játszó társadalmi tényezők stb.

HANS HIEBSCH és MANFRED VORWERG a szerepfelfogás három modelljét különbözteti meg. 1) A szerep, mint *elvárások összessége*, amelyeket egy csoport a benne levő pozíció hordozójával szemben érvényesít [18]. 2) A szerep — *viselkedésminta* bizonyos pozíciók számára, amit a pozíció hordozójának el kell sajátítania konkrét viselkedésében [19]. 3) A kettő szintézise. A szerepfelfogások e három modelljét bírálja FÖLDI KATALIN. Az ilyen szétválasztásban merevséget érez. A szerep lényegébe mindegyik beletartozik. A két német szociálpszichológus a szerep fogalmának ökonómiai elemzését is megadja. Marxra és Engelsre hivatkozva írják, hogy egy embercsoport társadalmon belüli szerepét a társadalmi munkában betöltött funkciója határozza meg. Pl. a tőkés ökonómiailag determinált szerepet tölt be, de ilyen az osztály és a réteg is. Ezek után kijelentik, hogy a marxista szociálpszichológia adós a szerep fogalmának átgondolt meghatározásával, s ők sem határozzák meg, de megjelölik a szerepelméletnél tisztázandó szempontokat [20]. A szerep és a funkció azonosításával találkozunk Lick Józsefnél, amikor ezt az egyén lényege szempontjából vizsgálja. Álláspontja egybeesik a szerep dinamikus voltaival, a státusz követelményeinek emberi tevékenység általi teljesítésével. I. SZ. KON már összekapcsolja a HANS HIEBSCH és MANFRED VORWERG által megjelölt modelleket és a szerepeket a funkcióval. „*A szerepen a funkció értendő, a viselkedésnek az a normatív módon jóváhagyott mintája, amelyet az adott pozícióban mindenkitől elvárnak*” [21]. Az eddigi felfogásoktól némileg eltérő MICHAEL BANTON megfogalmazása, aki a pozíciót, státuszt, funkciót nem kapcsolja össze a szereppel, hanem az ismétlődő szociális helyzeteket, szociális feladatokat és viselkedésnormákat hozza összefüggésbe egymással. Meghatározása az alábbi: „*A szerep bizonyos szabályszerűen ismétlődő szociális helyzetekben, bizonyos szociális feladatok betöltése közben érvé-*

nyesülő viselkedésnormák összessége” [22]. Ez a szerepfogalom az eddig ismertetteknél tágabb, s éppen ezért viszonylag sok problémát vet fel. M. BANTON megkülönbözteti viszont a szerepfogalom szociológiai és szociálpszichológiai oldalait egymástól. Szociológiai oldalhoz a szerepviselkedés szabályszerűségeinek a társadalmi szerkezetre tett hatását sorolja. Ez véleményem szerint leszűkítése a szociológiai oldalnak. Nemcsak a szerepviselkedés szabályszerűségeinek társadalmi szerkezetre tett hatása, hanem a szerep társadalmi meghatározottsága is a szociológiai kutatás területe. A szerepfogalom szociálpszichológiai oldala sem csak a szerep és a személyiség viszonyának pszichológiai mechanizmusai, hanem a szerep helye is a szociális személyiség struktúrájában.

Már utaltam arra, hogy HELLER ÁGNES a szerep kialakulását a kapitalista munkamegosztáshoz köti. Az emberi magatartás, funkció, szokás szerepszerűvé válását ezért a kapitalista elidegenedés egyik megjelenési formájaként fogja fel. Az ember ezáltal elidegenedik saját lényegétől, mint egyéntől és mint nembeli lénytől. Ezért nála: „*A szerepfunkció olyan áttétel, amelynek közvetítésével az elidegenedés ökonomiai bázisa a társadalmi tevékenység konformizálódását hozza.*” Tehát megbontja a jelenség és a lényeg egységét [23]. Így egy funkció magatartás-, szokásrendszere sztereotip klisévé, szereppé merevedik, aminek az egyén cselekedeteit alárendeli. Az ember nem fejezheti ki magát, csak ha „játszik”. Szerepe egyúttal kliséje. HELLER ÁGNES a szerep elvont fogalmáról beszél az elidegenedéssel összefüggésben. A probléma ilyen felvetésével — ami egyébként jogos —, lényegesen eltér az eddigi megfogalmazási, értelmezési kísérletektől. Hasonló gondolatok találhatók PATAKI FERENCnél is, aki felsorolja a pszichikus képződményeket, mint a társadalmi objektivitás részeit, s megjegyzi, hogy ezek közvetlenül tükrözik a társadalom ökonomiai és szociális viszonyait. A társadalmi változás következtében azonban elvesztik érvényüket, kiüresednek, a szó eredeti értelmében vett szereppé válnak [24]. A megmerevedett, kiüresedett, érvényüket veszített magatartásminták a szerepek. E felfogás természetes következménye, hogy a státusz nem szükségképpen elidegenedési jelenség, csak ha szereppé válik, de a szerep igen. Ez a státusz és szerep viszonyának sajátos felfogását is jelenti, s egyben felveti e viszony mélyebb, részletesebb vizsgálatának szükségességét.

Leszűkíthető-e a szerep a kapitalista elidegenedés egyik megjelenési formájára? Abban az esetben igen, ha létrejöttét a kapitalista munkamegosztásból magyarázzuk. Azonban több szerző azon a véleményen van, hogy a szerep felismerése már a görögöknél és a rómaiaknál is megvolt, ami ellentmond ennek a leszűkítésnek. De ellentmond a leszűkítésnek a szerep lényegének felfogása, megjelölése is, ami sokkal általánosabb annál, hogy egy társadalmi formációhoz köthető legyen, végigkíséri a társadalom fejlődését. Ez viszont nem zárja ki azt, hogy a szerep egyes társadalmi formációkban a társadalom struktúrájából következően ne jelenhessen meg az elidegenedés egyik formájaként [25]. A polgári társadalomban a technikai munkamegosztás az ellentmondásos társadalmi-gazdasági viszonyokon, munkamegosztáson keresztül, azok közvetítésével jelentkezik. A társadalmi-gazdasági viszonyok ellentmondásosak, embertől elidegenedettek, mint társadalmi objektivációk. Az ezekből következő státuszokban megfogalmazódó jogok és köteleességek is úgy jelennek meg, mint az ember lényegétől idegen, de létének fenntartásához betartani szükséges feltételek. Az ember így nemcsak tevékenységének eredményétől, hanem tevékenységétől is elidegenedik, mert abban nem önmagát realizálhatja, s ezen keresztül önmagától is. Így a szerep valóban mint külső merev klisé jelenik meg. A szerep és az elidegenedés viszonyának kérdése — ami bővebb vizsgálatra szorul — felveti egyrészt a szerep és a szabadság viszonyának kérdését is, mivel

az elidegenedés nem-szabadság [26], másrészt a szerep történeti vizsgálatának szükségességét. Az utóbbi nemcsak egyszerűen azt jelenti, hogy a szerepet elég történeti, társadalmi kategóriának tartanunk, hanem meg kell vizsgálni a különböző korokban, társadalmi formációkban való megjelenését, történetileg megjelent formáinak azonos és eltérő vonásait. Csak ezek után kaphatunk választ arra a kérdésre, hogy a szerep a szükségszerűség birodalmának (az emberiség előtörténetének) sajátos társadalmi jelensége-e, vagy megtalálható a szabadság birodalmában, a kommunizmusban is. Mindennek viszont van egy feltétele, a klasszikusok tanítása alapján a filozófiában az ember lényegének, természeti, társadalmi, tudatos, univerzális, nembeli, közösségi, individuális lény mivoltának kidolgozása [27].

Azonban nemcsak a szerep és elidegenedés, valamint e viszonyhoz kapcsolódó problémák várnak tisztázásra, hanem a státusz és a szerep viszonya is. Az általános társadalmi munkamegosztás, pozíció, státusz, funkció, szerep közötti összefüggések felismerése már megtörtént, de a közöttük levő viszony, kapcsolat részletes kimunkálása még hátra van. Vonatkozik ez a státusz és a szerep viszonyára is. A státusz és a szerep között levő kapcsolat felismerését mutatják a szerep definíciói [28], s megkülönböztetésük első kísérletei [29]. Ezeken túl azonban, amikor konkrét státuszokról, szerepekről van szó, amiket a szerzők példaként említenek, a kapcsolat már nem ilyen egyértelmű. JAN SZCZEPANSKI pl. vezér, gyermek, tanuló, funkcionárius, tanár, politikai vezető, katonatiszt stb. szerepeket, ZYGMUNT BAUMAN a művezető és apa, I. SZ. KON a tanító és apa szerepeit említi. Ezekkel szemben HELLER ÁGNES azt mondja, hogy nem szerep az életkori sajátosságokból eredő testi, szellemi, megismerési funkciók összessége, pl. nincs csecsemő szerep. Nem szerep a foglalkozás, a csoporton belül betöltött funkció, de a hivatás sem.

Az apa, anya, gyermek szerepének kérdése, ami a családon belül vetődik fel (a szerepkutatás egyik területe a polgári szociológiában) utal a természetes munkamegosztás és a szerep viszonyának problémájára. Ha a természetes munkamegosztásból (nemcsak az általános társadalmiból) következnek státuszok és szerepek, akkor az apa és gyermek státusza, szerepe mellett nemek szerint férfi és női, életkorok szerint gyermek, felnőtt stb. szerepekről is lehet beszélni. Az emberek biológiai, életkori sajátosságai önmagukban nem státuszt, szerepet meghatározó tényezők. De mindezek társadalmi viszonyok által közvetített formában társadalmivá válnak. Egy adott társadalomban elfogadott, intézményesített jogok és köteleességek meghatározzák a családon belül a gyermek és szülő, a társadalomban a felnőttek és gyermekek, a férfiak és a nők viszonyát. Az így kialakult, uralkodóvá vált viszonyok az egymással viszonyban levőktől sajátos viselkedésmódot követelnek meg. A család „válságával” kapcsolatban sokan utalnak arra, hogy megváltozott a szülő és a gyermek közötti viszony [30], az ún. „generációs problémával” kapcsolatban pedig az ifjúság és a felnőttek viszonya [31]. De ugyanígy elmondható az is, hogy a női emancipáció következtében a két nem viszonya is megváltozott [32]. *Van tehát biológiai sajátosságokhoz kötődő szerep, de csak társadalmi közvetítéssel, e sajátosságok adott társadalomban meglevő felfogásán, értékelésén, nekik tulajdonított jelentőségén keresztül.*

A tanító, a tanuló, katonatiszt stb. szerepe a foglalkozás, hivatás és a szerep viszonyának kérdését érinti. A foglalkozás az egyes technikai munkamegosztás körébe tartozik, ezért ez a probléma szélesebben azt is felveti, hogy a technikai munkamegosztáson belül (általános, különös, egyes munkamegosztás) társadalmi-gazdasági viszonyok közvetítésével melyik részének van inkább státusz meghatározó szerepe. A tanító, tanár és tanuló két egymástól eltérő, de egymást feltételező foglalkozás egy intézményen, csoporton belül. Más-más funkciót látnak el a csoportban, de

egyazon viszony (tanár-diák viszony) két pólusát alkotják, ugyanakkor ez meghatározza a tanárok szülőkhöz való viszonyát is. A tanártól, a tanítótól egyrészt a diákok, másrészt a szülők, általánosabban az egész társadalom sajátos viselkedést vár el, ami ezt a foglalkozást szereppé, foglalkozási szereppé teszi. Ez egyben azt is jelöli, hogy egy csoporton, intézményen belül betöltött funkció szereppé válhat. Mindez érvényes az orvosra is, az orvos és beteg viszonyában. Ennek ellenére *mégsem minden foglalkozás szerep, csak azok, amelyek az emberek közötti sajátos viszonyok egyik pólusát alkotják, ha a foglalkozás más emberekre irányul.*

Ennél sokkal nehezebb kérdés a katonatiszt szerepe. A katonatiszt a beosztottak felé vezető szerepet játszik, ami a csoporton (katonaságon) belül intézményesített. A polgári lakosság felé a katonás testtartás, határozottság, bátorság, kitartás, nehézségek vállalása stb. minta alapján viselkedik. Itt nem minden tiszti fokozatnak, hanem a katonatisztnek van szerepe. Ugyanígy nincs külön szerepe a közép- és általános iskolás tanárnak, a körzeti és klinikai orvosnak, középiskolai tanulónak és egyetemistának.

Csoporton, intézményen belül funkcionárius, politikai vezető, művezető stb. szerepekről is beszélhetünk. Közös vonásuk, hogy politikai, társadalmi, gazdasági szervezeteken belül vezető szerepet játszanak az adott szervezet elvárásainak megfelelően.

A felhozott példákból következik, hogy a szerep, státusz, pozíció, funkció nélkül nem magyarázható meg, de viszonyukat sem lehet egy státusz, egy szerep sémára leszűkíteni. Ezért úgy érezzük, hogy a státusz és a szerep viszonyának kérdésében, a viszony differenciált szemléletében HELLER ÁGNES közelíti meg leginkább a valóságot. A státusz a társadalmi munkamegosztásban betöltendő hely, az ehhez szükségképpen kapcsolódó jogok és kötelességek komplexuma. Ez lehet intézményben betöltött pozíció, de minden olyan funkció is, amellyeket az ember nem foglalkozásként űz. Az utóbbi túl szűk, mivel foglalkozási szerepek is vannak. A státuszokat a társadalom gazdasági, politikai, erkölcsi szükségletei hozzák létre, amelyekben belül a gazdaságiak az alapvetőek. Ha a társadalom változik, megváltozik a státusz is, annak presztízse, értéktartalma. Ez a jelenség ment végbe az elmúlt huszonöt évben Magyarországon. A státusz és a szerep viszonyának nem merev, differenciált felfogása azt jelenti, hogy vannak olyan státuszok, amelyekhez nem kapcsolódnak szerepek. Pl. a kórházi főorvos is orvos szerepet játszik, vagy az iskola igazgatója is tanári szerepet, a beteg, illetve a diák és a szülő viszonyában, ami nem zárja ki azt, hogy mint főorvos vagy igazgató vezető szerepet is játsszon a beosztott munkatársaihoz való viszonyában. Ha tehát a kórházi főorvos, iskolai igazgató státuszokat csak az orvos-beteg, diák-tanár, tanár-szülő viszonyban vizsgáljuk, valóban nem kapcsolódik hozzájuk új szerep, de vezető és beosztott viszonyt tekintve igen, vezető szerep. Egy státuszhoz többféle szerep is kapcsolódhat. Ennek voltunk tanúi a fentebb említett példáknál. De az egy státusz több szerep viszony a szerepalakítás kérdésével is összefügg. Pl. az orvosok és tanárok eltérő módon tesznek eleget a követelményként megfogalmazott, elvárt magatartásmintának. Ezért a szerep eltérő formálása úgy jelenik meg, mintha egy státuszhoz eltérő viselkedésminták kapcsolódnának. A szerepek eltérő megformálása eltérő magatartásban jut kifejezésre. Azonban ez az eltérés csak a szerepformálás megengedett határában belül lehetséges. Az a tétel tehát, hogy egy státuszhoz többféle szerep is kapcsolódhat, úgy fogadható el, hogy egy státuszhoz más összefüggésben más szerep kapcsolódik, illetve a kapcsolódó szerep eltérő módon formálható meg a megengedett határon belül.

A státusz és a szerep viszonyának ezek a kérdései már átvezetnek egy újabb problémakomplexumhoz, a szerep és a személyiség viszonyának, kölcsönhatásának kérdéseihez.

4. A szerep és a személyiség kölcsönhatása

A szerep és a személyiség viszonyának kérdése elsősorban a szociálpszichológiai kutatás tárgya. HANS HIEBSCH és MANFRED VORWERG szerint *a szerep problémáját csak objektív és szubjektív szempontokat egyaránt figyelembe véve lehet tisztázni*. Ezzel egyet kell érteni. Ennek alapján *a szerepet objektívnek, a személyiséget pedig szubjektívnek kell tartanunk*. A közöttük levő kölcsönhatás pedig a szerep és a személyiség kölcsönhatása. I. Sz. KON írja, hogy az elvárások meghatározzák a társadalmi szerep általános körvonalait, s nem függenek a konkrét egyén tudatától és viselkedésétől, külsőként jelennek meg előtte, és többé-kevésbé kötelezik őt, alanyuk nem az egyén, hanem a társadalom vagy valamilyen konkrét társadalmi csoport [33]. H. HIEBSCH és M. VORWERG ezt a gondolatot úgy fogalmazták meg, hogy a szerepek kooperációs folyamatok általi determinációja a csoporton belüli eredményes együttműködés követelményéből fakad [34]. LICK JÓZSEF szerint a „szerep olyan társadalmi viszony, amelyben a személyiség cselekvően részt vesz, s amelyben valamely külső tényezőnek az egyénhez való viszonya, rá való vonatkozása a döntő”, „...a szerep objektív társadalmi viszonyoknak egy meghatározott, az egyén oldaláról történő megközelítése” [35].

A szerep és személyiség kölcsönhatásában kétirányú folyamat megy végbe: az objektívalódás és a szubjektívalódás folyamata. A társadalmi csoport, közösség, mint a társadalmi szerepek alanya fogalmazza meg az elvárt viselkedésmintát, de a személyiség által alakított szerepek visszahatnak a csoportra, tágabb értelemben a társadalomra. Másik oldalról viszont a társadalmi szerepek, mint külsők, mint elvárt viselkedésminták teljesítésük során belsőkké válnak, szubjektivizálódnak, beépülnek a személyiség struktúrájába.

A személyiség szerephez való viszonyának megvannak a feltételei, amiket JAN SZCZEPANSKI a következőkben jelölt meg: 1) Az egyén biogén és pszichogén elemei (anatómiai alkat, tehetség, intelligencia stb.), amik könnyíthetik vagy nehezíthetik a szerep ellátását [36]. 2) A személyiségminta (eszmenyei tulajdonságok, viselkedésmódok komplexumát határozza meg), 3) Szerepnek a csoportban elfogadott meghatározása, amely a szerep ellátását „ellenőrzi”. 4) A csoport struktúrája (jutalmazási és szankciórendszere), 5) Az egyénnek a csoporttal való azonosulási foka [37].

Az adott feltételeknek megfelelően viszonyul az egyén szerepéhez. E viszony két végletet foglalhat magába: azonosul az egyén szerepével, elveti szerepét. *A szereppel való azonosulás* foka eltérő lehet. A szerep elfogadása lehet annyira teljes, hogy az egyén a csoport megkövetelte határon túl is játssza. Ilyen esetekben a szerep szereplőt hoz létre. H. STAHL említi, hogy a tanár, katona szerep jobban, a könyvelő mérnök szerep kevésbé ösztönzi alakítóit szereplőkké. A szereppel való azonosulás, lehetővé teszi azt is, hogy az egyén a megengedett szerephatáron belül szabadon váltogassa viselkedését. Erre a jelenségre I. Sz. KON az orvos példáját említi, aki operál és közben tréfálgatik. A szereppel való teljes azonosulás a szerep belsővé tételét, szubjektivizálását jelenti. A szerep belsővé válásának következményei a személyiségstruktúrában is kimutathatók. Jan Szczepanski írja, hogy „a hosszabb időn át meggyőződéssel ellátott szerepek igen erősen alakítják a személyiség pszichogén tulajdonságait is, és ...bizonyos nemzedékeken át öröklődő társadalmi helyzetek meghatározott pszichikai típusokat alakítanak ki” [38]. Ez a gondolat fogalmazódik meg abban is, hogy a szerep szereplőt hoz létre.

A szereppel való azonosulás fokának eltérő volta JAN SZCZEPANSKI által megfogalmazott eltérő feltételek, determináló tényezők egyénenkénti különbségében

keresendők. Eltérőek az emberek biológiai, pszichológiai adottságai; az ideális tulajdonságokat és viselkedésmódokat meghatározó, általuk elfogadott személyiség-minták; szerepnek a csoportban elfogadott meghatározása (formális, nem formális, vonatkozási csoportok, intézményesített, nagy jelentőségű, pontosan meghatározott szerepek, csoport érdekeit nem érintő, kevésbé fontos szerepek stb.), a csoportok eltérő struktúrája, szankciórendszere, a csoporttal való azonosulás eltérő foka. Mindezek következtében a szerephordozó egyéni módon sajátítja el szerepét. Ez az oka annak, hogy pl. az orvos, tanár szerepét a különböző orvosok, tanárok eltérő módon alakítják. A szerepalakítás módja rögzített, de szerepenként különbség van a szerephordozó egyéni adottságában. A szerepalakítás határai addig terjednek, ameddig nem veszélyeztetik a szerep optimális működését. Az egyén a szereppel szembeni elvárásnak a szerepalakítás viszonylagos szabadságán (határon belül) keresztül tesz eleget. A szerepalakítás viszonylagos szabadságában az említett tényezők mellett jelentős az egyénnek a szerepről alkotott elképzelése is.

A szereppel való azonosulás lehet külsődleges, látszólagos is. Az egyén csak akkor alakítja szerepét, ha nincs más választása, az őt kötelező társadalmi csoport hatására, közben a szerepét rákényszerítettnek, tőle idegennek érzi. Ez esetben az egyén elidegenedik szerepétől, nem következik be annak interiorizálása, sőt független kíván lenni tőle, lázadozik ellene. A szereptől való elidegenedésnek többféle oka lehet, pl. erőt meghaladó szerep, ellentétes elvárások kapcsolódnak hozzá, konfliktusban van más szerepével stb. Ezek az okok közrejátszhatnak a *szerep elvetésében* is, hiszen a szerep formális vállalása és teljes elutasítása között csupán fokozati különbség van.

A szerephez való viszony fokozatai felfoghatók a *szerepjátás tipológiájaként*. Ilyen tipológiával találkozunk HELLEB ÁGNES-nél, aki a viszony négy fokozatát emeli ki: 1) identifikáció, 2) distancia az uralkodó játékszabályok elfogadásával (játékos inkognitó), 3) distancia az uralkodó játékszabályok elvetésével (ellenzéki inkognitó), 4) szerepfelborítás. FÖLDI KATALIN bírálja ezt a tipológiát, fő fogyatékoszásként a következőket emeli ki. Az egész felosztás irodami alakok elemzésére épül. A második típus démonikus, amorális egyéniséget jelöl, ami már pszichopata. A negyedik típusba (szerepfelborítás) két altípust von össze, a nem forradalmár lázadót és a forradalmárt. Ezek összevonását is hibásnak tartja [39]. HELLER ÁGNES bírálata után FÖLDI KATALIN lélektani tipológiákat említ. Ezeknek a szereppel összefüggésben van létjogosultságuk, hiszen a nemzedékeken át öröklődő társadalmi helyzetek meghatározott pszichikai típusokat alakítanak ki. Nem érdektelen itt megemlíteni az alkalmazkodás fokainak kérdését, ami sok tekintetben összefügg a személyiség és szerep viszonyának sajátosságaival. JAN SZCZEPANSKI szerint az alkalmazkodásnak a következő fokait különböztetjük meg: 1. pszichológiai reorientálódás, 2. tolerancia, 3. akkomodáció, 4. teljes alkalmazkodás vagy asszimiláció. Természetesen az alkalmazkodás szélesebb körű viszonyrendszer ölel fel, mint a személyiség és a szerep viszonya, de ez is beletartozik. Ha az alkalmazkodás fokait összehasonlítjuk az általunk megjelölt fokozatokkal, azt mondhatjuk, hogy a pszichológiai reorientáció leginkább a szerep külsődleges, látszólagos elfogadásával, az asszimiláció vagy teljes alkalmazkodás pedig a szereppel való azonosulással függ össze. A tolerancia és az akkomodáció, mint az alkalmazkodás fokai magukba foglalják a szereppel való azonosulás azon fokait, amelyek a teljes azonosulás és a látszólagos elfogadás között vannak. A szerepfelborítás, szerepelutasítás nem alkalmazkodás, hanem összeütközés.

Eddig a személyiség és a szerep viszonyaival általában foglalkoztunk. A társadalmi valóság sokkal gazdagabb annál, hogy ezt a viszonyt ilyen általánosságban

meg lehessen jelölni. *Minden társadalomban, sőt csoporton belül is egy időben, egymás mellett több státusz és szerep van.* E státuszok, szerepek társadalmi értéke nem egyforma, ezért eltérő a velük szembeni elvárás is. Az eltérő társadalmi csoportok eltérő struktúrájából következően eltérőek a fontos, a csoport normális funkcionálásához feltétlenül szükséges és a kevésbé fontos szerepek. Ezek elsajátításának megköveteléséhez alkalmazott jutalmazási és szankciórendszer is eltérő. Ugyanakkor nemcsak a társadalom, társadalmi csoport szempontjából rendeződnek a státuszok, szerepek, értékük, presztízsük szerint sajátos rendszerbe, hanem a szubjektum, az egyén szempontjából is. Az egyén egyidőben, de egymás után is több társadalmi csoport tagja, többféle státuszt tölt be, vagyis többféle szerepet „játszik.” Az egyén által „játszott” többféle szerep nem egyformán fontos, értékes számára. Ez az egyik magyarázata annak, hogy az egyén szerepeit nem egyforma belső átéléssel alakítja, illetve a szerepeknek nem egyforma a személyiségre tett hatása. Nem minden szerep hoz létre szereplőt. Visszatérve a kiindulóponthoz, a társadalom, társadalmi csoport szempontjából kialakult státusz-, szereprendszert objektív rendszernek, az egyén státuszainak és szerepeinek rendszerét, amely az egyén számára való fontosságuk alapján alakult ki, szubjektív rendszernek lehet tekintenünk. A társadalomban, vagy egy társadalmi csoportban kialakult szerepek rendszere nem mindig esik egybe, sőt nem is eshet egybe azok szubjektív rendszereivel.

A személyiség és szerepeinek rendszere felveti a személyiség elszegényedésének problémáját. Egyetértve FÖLDI KATALIN azon álláspontjával, hogy a szerep az önmegvalósítás és önkorlátozás formája is lehet, valamint azzal, hogy az egyén sokoldalúsága és a szerepek sokoldalúsága összefügg, mi az utóbbiból indulunk ki a kérdés vizsgálatánál. A személyiség elszegényedése, konformizálódás tétele az elidegenedés és szerep közti viszony HELLER ÁGNES által képviselt felfogásnak a következménye. Ha a kapitalista elidegenedés egyik megjelenési formája a társadalmi szerep, mint kiüresedett magatartás-, viselkedésmód, akkor általa az ember nem önmagát valósítja meg, leredukálódik lényege erre a viselkedésmintára. Azonban az ember egy időben és egymás után több szerepet is játszik, amikben képességeit, lényegi erőit egyik társadalmi-gazdasági alakulatban kevésbé, a másikban jobban kibontakoztathatja. Ez az oka annak, hogy abszolút konformizálódásról, elszegényedésről nem beszélhetünk, mint ahogyan nincs abszolút elidegenedés vagy abszolút szabadság sem. Az ember mindegyik szerepében a szereppel való azonosulás fokától függően önmagát igyekszik realizálni. Ez egyik szerepében jobban, a másikban kevésbé sikerül. Az, hogy közülük melyek és milyen számban vannak tőle idegen, külső, rákényszerített szerepek az adott társadalom struktúrájától függ. A társadalom megváltoztatásának, forradalmi átalakításának éppen az az eredménye, hogy megszűnik az a társadalmi struktúra, amely az embertől idegen szerepeket determinál, s olyan társadalom jön létre, amelyben a társadalmi szerepek az ember önmegvalósításának, képességei maximális kibontakozásának lehetőségeit biztosítják, mert a szerepalakítás csak így lehetséges.

5. Szerep, konfliktus, szerepkonfliktus

A szerepek objektív (társadalmi) és szubjektív (egyéni) rendszere közötti különbség már magában hordja a *konfliktus* csíráját. A személyiség és szerep viszonya nem szűkül le az azonosulás különböző fokaira vagy a szerep elvetésére, hanem magába foglalja az elvárás és a szerepjátszás állandó kapcsolatának folyamatát is, az egymásnak ellentmondó elvárások és szerepjátszás, de az egymással ellentmondásban levő szerepek viszonyát is. Kétféle konfliktust említ a szociológiai irodalom: *szerepek*

közötti konfliktust és egy szereppel kapcsolatos ellentétes elvárást. Az elsőt nevezhetjük külső, a másodikat belső konfliktusnak [40].

A szerepek konfliktusát ZYGMUNT BAUMAN a pozíciós pluralizmusból származtatja. A pozíciós pluralizmus lényege az, hogy ugyanaz az egyén egyidejűleg különböző társadalmi csoportokban foglal el meghatározott pozíciókat [41]. Ezért minden ember egyidejűleg több különböző befolyásnak van kitéve. A társadalmi csoportok, szervezetek által elfogadott értékek és célok között ellentmondás állhat fenn, amikből egymásnak ellentmondó szerepek születnek. Nemcsak az egyes társadalmi csoportok elfogadott értékei között lehet konfliktus, de a társadalomban általánosan elfogadott, uralkodóvá vált kulturális értékek és egy társadalmi csoport értékei között is. Vagyis, ellentmondhat egymásnak a társadalom kultúrája és a csoport szubkultúrája. (A bűnöző csoport által elfogadott kulturális értékek és a társadalmi értékek ellentmondása.) [42] I. Sz. KON a szerepek közötti konfliktusra az osztályfőnöki szerep és az apa szerep konfliktusának példáját említi. Az osztályfőnök szerep azt követeli, hogy minél több időt töltsön a tanítványaival, az apa szerepe viszont azt, hogy több figyelmet szenteljen családjának. Ezzel összefüggésben tesz említést az ún. „marginális ember” fogalmáról is, aki két különböző kultúra határán helyezkedik el, s nem tudja pontosan, melyikhez kötődik erősebben.

A szerepek közötti konfliktus különösen előtérbe kerül a társadalmi átalakulások, változások, illetve a mobilitás következtében. A városba költözés pl. új szerepek elsajátítását teszi szükségessé, de magával hozza a régi és új szerepek közötti konfliktust is.

Az egy szerephez kapcsolódó ellentmondásos elvárás következménye a szerepen belüli konfliktus. Z. BAUMAN példaként a művezető szerepét említi. Mivel a munkások és a tulajdonos érdekei ellentétesek, a szereppel szembeni két elvárás is ellentétes. Ha egyik elvárást sem fogadja el a művezető, döntésénél belső ellentmondásba kerül, aminek a megoldása csak a szervezeten belüli konfliktus megszüntetése lehet. Az apa szerepe is belső konfliktust rejt magában akkor, ha viselkedésével szemben a feleség és a gyermekek ellentétes követelményeket támasztanak.

6. A szerepek tipológiája

A tipológiákról már eddig is említést tettünk. Ezek közül egyik a szerepjátszás tipológiája, a másik az alkalmazkodás fokozatai, a harmadik pedig pszichológiai tipológia volt. Egyik sem a szerep típusaival foglalkozott. Igazat kell adni HIEBSCH-nek és VORWERN-nek, akik kijelentik, hogy a szerepek használható tipológiáját még nem dolgozták ki. Szerintük egy ilyen tipológia kidolgozásánál a koordinális instanciával összefüggésben megállapított három részfunkcióból kell kiindulni. Így meg kell különböztetni a *közvetítési*, *irányítási*, *felügyeleti* funkciók szerepét és e szerepek speciális különbségeit. I. Sz. KON külön szereptipológiáról nem beszél, de többször használja az ún. „*foglalkozási szerep*” kifejezést, amire példaként a tanító szerepét említi. Ezt a szerepek egyik típusának is lehet tekinteni, mint ahogyan az apa szerepét *nem foglalkozási szerepnek*. Megtalálható nála az *általános és személytelen szerep* kifejezés is, ami szintén a szerepek megkülönböztetését mutatja. LICK JÓZSEF, aki a szerepeket valamely társadalmi viszonynak az egyénre való koncentrálásaként fogja fel, *osztályozásuk alapelveül a társadalmi viszonyok osztályozásának alapelvét* (gazdasági, politikai, ideológiai stb.) veszi [43].

Igen figyelemre méltó MICHAEL BANTON osztályozása. Szerinte van *alapvető*, *általános* és *független* szerep. Az alapvetők nemi (férfi, női), életkori és rokonsági szerepek. Ezek a személyiség alapvető determinánsai, amiken változtatni nem tud,

s minden más szerep feltételének lehetőségét és formáit befolyásolják. (A polgári szociológiai irodalomban ez az elkülönítés ismert.) Általánosnak azokat a szerepeket tartja, amelyek a személyiségben nyomot hagynak, amelyek viselkedésére akkor is hatnak, amikor szerepét közvetlenül nem játssza. Ide sorolja a pap, orvos, rendőr szerepét, amelyekből morális kötelezettség is fakad. Független szerepek azok, amelyek nem hagynak nyomot a személyiségben, csak addig szabályozzák a viselkedést, amíg az a szerepre vonatkozik. Ezek az ún. „múló” szerepek, mint a vevő, néző, vendég, ügyfél stb., vagy olyan egyszerűbb foglalkozási szerepek, amiket a munkaköppennyel le lehet vetni [44]. H. STAHL a városiasodási folyamat szempontjából is vizsgálta a szerepeket, s megállapította, hogy a falusi csoportokban ún. *szertartásos szerepek* voltak, mint pl. a keresztapa, vőlegény, menyasszony, siratóasszony, kántáló stb. Ezek közül az első a banton felosztás szerint alapvető, a többi pedig a független szerepek csoportjába tartozik.

7. A szerepfogalom jelentősége

A szerepfogalom jelentőségének vizsgálatával visszatérünk a bevezetőben megfogalmazott kérdéshez, használható-e a marxista szociológiában, szociálpszichológiában? Ha igen, milyen tartalommal és milyen társadalmi jelenségek magyarázó-tára? A marxista szakirodalomban a szerep kategóriájának tartalmát, jelentőségét, használhatóságát illetően is eltérő véleményekkel találkozunk. Két egymásnak ellentmondó álláspont figyelhető meg: 1. a szerep fogalmát a marxista szociológiának el kell vetnie, mert ez a polgári társadalom sajátos állapotát tükrözi, amit a polgári szociológia hozott létre; 2. a szerep-fogalom a marxista szociológiában, szociálpszichológiában is használható a társadalmi jelenségek jelölésére. Részletesebben az utóbbi állásponttal érdemesebb foglalkoznunk.

Az ismertetett felfogások alapján a szerep alábbi megfogalmazása tűnik a legelfogadhatóbbnak: *a társadalmi szerep a viselkedésnek az a normatív módon jóváhagyott mintája, amelyet az adott pozícióval szembeni társadalmi elvárás határoz meg.* Lényegét tekintve ezért szorosan összefügg a társadalmi normákkal (így például a jogi, erkölcsi normákkal, de a társadalmi szervezetek, csoportok követelményeivel is), kapcsolatban van a társadalmi osztály-, réteg tagozódással, a társadalmi csoportok belső struktúrájával és funkciójával, megtalálható a társadalom gazdasági, politikai és kulturális szervezeteiben, intézményeiben.

A társadalmi szerep fogalma nem tartozik a szociológia és a szociálpszichológia legáltalánosabb kategóriái közé, jelentősége azonban igen nagy a konkrét szociológiai, szociálpszichológiai kutatás és a feltárt társadalmi valóság elméleti megfogalmazása területén. A marxista szociológusok és szociálpszichológusok általában a szerepfogalom használhatóságát két területtel hozzák leginkább kapcsolatba: a szocializációs folyamat kutatásával, a szocializáció-elmélettel, valamint a szociális személyiség kutatásával és lényegének leírásával.

A szocializáció fogalmánál induljunk ki Z. BAUMAN felfogásából, aki azt írja, hogy „Különös jelentőséget kell tulajdonítani azoknak a szerepeknek, amelyeket az emberek élete első szakaszában — gyermekkorában és fiatalkorában — kell betöltenie, egészen addig az időszakig, amelyben — köznapi nyelven szólva — az ember kezd „önmagáért”, sőt „másokért felelős lenni”. Az ember akkor válik „felnőtté” szociológiai értelemben, amikor önálló szerepeket vállal a társadalomban, vagyis olyan szerepeket, amelyek megkövetelik tőle önmagának és más embereknek az eltartását, s amelyek megtagadják tőle a jogcímet annak elvárására, hogy mások tartsák el őt, mint gyermeket, illetve fiatalembert. E pillanatig a személyiségnek

lényegében ki kell alakulnia (ez a társadalom normális funkcionálásának követelménye, különösen a fiatal nemzedék adaptációjának követelménye). Más szóval, eddig az időpontig meg kell hogy tanulja azokat a szerepeket, amelyek a társadalmi munkamegosztásból következnek, el kell sajátítania azokat az intézményeket, amelyek az emberek együttműködését szabályozzák, és interiorizálni kell azoknak a parancsait, el kell hogy sajátítsa a társadalmilag elismert magatartási módokat azokra az ösztönzésekre és helyzetekre, amelyekkel élete folyamán találkozni fog. Röviden szólva, teljesen felkészültnek kell lenni a más emberekkel való együttélés, a társadalom keretében való együttélés nehéz feladatára. E folyamatot, amelyben belenevelik az emberbe a felnőtt személy számára szükséges ismereteket, képességeket, nevezzük az egyén társadalmiasítási (szocializálási) folyamatának [45].

A szocializálási folyamat leírása — mint láttuk — társadalmi szerepek nélkül nem lehetséges, hiszen az nem más, mint felkészülés a társadalmi szerepek önálló ellátására. De Z. BAUMAN még ennél is továbbmegy, amikor kijelenti, hogy „Az egyén társadalmiasításának folyamata nem abban áll, hogy valamely társadalmi szereppel kapcsolatos egységes és egyetlen követelményegyüttest nevelik bele az emberbe, hanem abban, hogy az ember elsajátítja a szerepek konfliktusát” [46].

Z. BAUMAN által megfogalmazott szocializációval egyetért JAN SZCZEPANSKI és FÖLDI KATALIN is, akik közül az utóbbi a társadalmi tapasztalatok megszerzésének útját, a társadalmi szerepek meghatározott rendszerének egyén általi elsajátítását érti ezen a fogalmon.

A személyiség leírása szintén a társadalmi szerep segítségével történik. Itt azonban vissza kell térnünk a szereppel kapcsolatos két felfogás egyikéhez, nevezetesen a személyiség a szerepek összessége felfogáshoz. Szintén Z. BAUMAN írja, hogy „Az ember, mint személyiség történeti képződmény, és legjobban az általa végzett és megtestesített szerepek kategóriáiban érthető meg. Ezeket a szerepeket az határozza meg, hogy az ember milyen típusú társadalmi intézmények között született és nőtt fel. Emlékeztét, idő- és térérzékét, megfigyeléseit, motívumait, önmagáról alkotott elképzelését, lélektani funkcióit a társadalom által felkínált szerepek közül általa interiorizált szerepek különleges rendszere alakítja ki és irányítja. ...Az ember integrálódása más emberekkel — vagyis azok a szerepek, amelyeket az ember betölt — adják meg a kulcsot a személyiség kategóriájának megértéséhez: *a személyiség azoknak a szerepeknek a kombinációjából áll, amelyeket az ember betölt*” [47].

I. SZ. KON BAUMANTÓL eltérő, a marxista szociológiai irodalomban általánosan elterjedt álláspontot képvisel. Azt írja, hogy *a személyiség leírásában legfontosabb fogalom a társadalmi szerep.* Azonban nem azonosítja a személyiséget a szerepek kombinációjával. „A személyiség fogalma egyrészt mint a társadalom tagját jelöli, általánosítja benne az integrálódó, társadalmilag jelentős vonásokat. Ezek csak a társadalmi kölcsönhatás konkrét folyamatában alakulnak ki és nyilvánulnak meg, következésképpen a személyiség leírása során a társadalmi szerep a legfontosabb fogalmunk. E kölcsönhatás a társadalmi szerepek egymásutánjában és egymásmellettségében jelentkezik, s intraindividuális eredménye és komponense a motívumok, beállítottságok és orientációk rendszere, amely a személyiség belső struktúráját alkotja” [48]. Majd így folytatja: „Mind a szerepek, mind a motívumok, beállítottságok és orientációk társadalmi természetűek, s a társadalmi szervezet szükségleteit fejezi ki. Ebben az értelemben a személyiség struktúráját a társadalmi struktúra hozza létre. A személyiség azonban megismételhetetlenül egyedi totalitás is. A szervezet biológiai sajátosságainak és az egyéni életút speciális vonásainak kombinációja, valamint a szerep-struktúrák ellentmondásossága folytán minden ember egyedülálló személyiség” [49]. A személyiség egyedülvalósága, individualitása

tekintetében álláspontja megegyezik Z. BAUMAN álláspontjával. „*A személyiség totalitása, amely intrapszichológiai szinten a szerepstruktúra és az öntudat egységeként jelentkezik...*” [50]. I. SZ. KON-nál a szerep nem azonos a személyiséggel, illetve a személyiség nem a betöltött szerepeinek kombinációja, hanem az *egyének kölcsönhatásának leírásában és elemzésében foglal el központi helyet*, ami nélkül a személyiség nem rajzolható meg.

LICK JÓZSEF szintén használhatónak tartja ezt a fogalmat. Egyezik a véleménye I. SZ. KON álláspontjával annyiban, hogy a személyiség leírásához nélkülözhetetlen fogalom. Mint írja, a személyiség a szerepek rendszere nélkül nem létezik — nem válhat személyiséggé. *A szerepek rendeződése, sajátos strukturáltsága és rangsorolása a személyiség belső és jellemző vonása*. Vagyis, nála sem meríti ki a személyiség egész struktúráját, hanem az interiorizált szerep a személyiség lényegéhez tartozóvá, strukturális elemévé válik. Ezt az álláspontot részletesebben fejti ki JAN SZCZEPANSKI, aki a személyiséget biogén, pszichogén, szociogén elemek integrált egységeként fogja fel. A pszichogén elemek összessége adja nála a pszichológiai személyiséget, a szociogén elemek összessége pedig a szociális személyiséget. *A személyiség szociogén elemeihez sorolja a kulturális személyiségeszményt, a társadalmi szerepet, a személyes én-tudatát* (az ún. szubjektív ént), *valamint a visszatükrözött ént* [51]. A társadalmi szerep a szociális személyiség egyik alkotó eleme, amely a többi szociogén, de a biogén és pszichogén elemekkel is kapcsolatban van, azokkal együtt a struktúra és a funkció integrált egységét alkotja.

Azok a marxista szerzők — egy-két kivételtől eltekintve — akik a marxista szociológiai irodalomban, akár részletesen, akár más téma kapcsán érintőlegesen foglalkoztak a szerepelmélettel, a szerep fogalmát a marxista szociológiában, szociálpszichológiában is használhatónak tartották. Úgy vélték, hogy segítségével — ha részletesebb kimunkálása megtörténik — sok, az egyén és a társadalom viszonyát érintő társadalmi jelenség eredményesebben kutatható, leírható, pontosabban magyarázható.

JEGYZETEK

- [1] HANS HIEBSCH—MANFRED VORWERG, Bevezetés a marxista szociálpszichológiába. Bp. 1967. 21
- [2] PORSNYEV, A társadalmi pszichológia és az új ember kialakulása. Kommuniszt. 1963/8. (oroszul)
- [3] MIHAIL RALEA—TRAIAN HERSEN, Bevezetés a szociálpszichológiába. Bukarest, 1966.
- [4] PATAKI FERENC, A marxista szociálpszichológia tájékoztatói irányai. Társadalmi Szemle. 1967/3:95.
- [5] JAN SZCZEPANSKI, A szociológia alapjai. Kossuth. 1968. 7.
- [6] Uo. 11.
- [7] KULCSÁR KÁLMÁN, Bevezetés a szociológiába. Egységes jegyzet az Állami- és Jogtudományi Karok számára. Tankönyvkiadó. Bp. 1966. 6.
- [8] I. SZ. KON, Az Én a társadalomban. Kossuth. 1969. 12—3.
- [9] FÖLDI KATALIN, Szerep és szerepkonfliktus. Egy szociálpszichológiai kategória értelmezéséhez. Világosság. 1969/8—9.
- [10] MICHAEL BANTON, A szerepek c. könyvét ismerteti BUDA BÉLA. Valóság 1968/2.
- [11] HELLER ÁGNES, Társadalmi szerep és előítélet. Szociológiai Tanulmányok 3. k. 1966. 23.
- [12] LICK JÓZSEF, Személyiség és filozófia. Bp. 1969.
- [13] Ezt a gondolatot fejti ki I. SZ. KON is, utalva J. M. YINGER, Útban a viselkedés mezőelmélete felé. Személyiség és társadalmi struktúra c. könyvére. I. SZ. KON abból indul ki, hogy „A társadalom bonyolult rendszer sok — egymástól függő — alrendszerre és részstruktúrára differenciálódik. (Ilyenek: a társadalmi tevékenység szférái, az osztályok és társadalmi csoportok, az intézmények stb.) Mindez kölcsönösen összefüggő társadalmi pozíciók sokaságában konkretizálódik.”
I. SZ. KON i. m. 21.
- [14] JAN SZCZEPANSKI, i. m. 79—83.

- [15] ZYGMUNT BAUMAN R. Merton felfogását ismerteti Általános szociológia c. művében, Az egyén és társadalmi pluralizmus alfejezetben. 1967. 480.
- [16] FÖLDI KATALIN i. m.
- [17] HENRI H. STAHL, Társadalmi szerep, szereplő és személyiség. Korunk. 1967/5.
- [18] Ezt a koncepciót képviselte R. MERTON nyomán ZYGMUNT BAUMAN.
- [19] A szerep lényegének viselkedésminta oldaláról való megközelítése fellelhető JAN SZCZEPANSKINál.
- [20] HANS HIEBSCH—MANFRED VORWERG, Bevezetés a marxista szociálpszichológiába. Bp. 1969. (Néhány szó a szociális szerep elméletéről. 269—80.)
- [21] I. SZ. KON i. m. 21.
- [22] BUDA BÉLA i. h. nyomán.
- [23] HELLER ÁGNES i. m. 28.
- [24] PATAKI FERENC i. m. 94.
- [25] E gondolat kiterjesztése miatt bírálja VARGA KÁROLY Dahrendorfnek, az egyik marxizáló szociológusnak státusz és szerep kérdésében elfoglalt kritikai álláspontját. Alapvető tévedését abban jelöli meg, hogy az elidegenedést, a konformizmust, a szocializáció elszemélytelenítő jellegét nem egyes társadalomtípusok, hanem a társadalom, minden társadalom vonatkozásában is tételezi. VARGA KÁROLY, Státusz és szerepfogalom a szociológiában. Valóság. 1964/10.
- [26] FARKAS ENDRE, Szabadság és egyéniség. Kossuth. 1968. Szabadság és elidegenülés. 109—35.
- [27] Lásd „Az antropológiai vita” anyaga. Valóság 1965/11 és 1966/8. szám. Az utóbbi időben több olyan mű is megjelent, amelyekben különböző álláspontok részletesebb kifejtése található. Ilyenek pl. MÁRKUS GYÖRGY, Marxizmus és antropológia, 1966; K. KOSIK, A konkrét dialektikája, 1967; Farkas Endre; Szabadság és egyéniség, 1968. A. SCHAFF, Marxizmus és egyén, 1968; I. SZ. KON, Az én a társadalomban, 1969; LICK JÓZSEF, Személyiség és filozófia, 1969.
- [28] Tágabb értelemben ide tartoznak mindazok a meghatározások, amelyek a szerepet a pozícióval magyarázzák.
- [29] HELLER ÁGNES, Társadalmi szerep és előítélet c. könyvében külön fejezetet szentel a státusz és a szerep viszonyának, (Szociológiai Tanulmányok 3. kötet, 1966) Földi Katalin cikkében elfogadhatónak jelöli H. Linton státusz és szerep megkülönböztetését. (Szerep és szerepkonfliktus. Világosság. 1969/8—9.) HENRI H. STAHL pedig már a státusz és szerep kapcsolatáról beszél az amerikai szociálpszichológusok nyomán. (Társadalmi szerep, szereplő és személyiség. Korunk. 1967/5.)
- [30] A mai család kedvelt tárgya a publicisztikának, irodalomnak, de kialakulóban van a marxista szociológiai családkutatás is. Pl. A. G. HAVCSEV, Házasság és család a Szovjetunióban. Moszkva. 1964. (oroszul); A. KLOSKOWSKA, A család modelljének vizsgálata a lódzi munkástársadalomban, E. KALTENBERG, A varsói fémipari munkás családja és otthona. Biuletyn IGS. 1961., KULCSÁR KÁLMÁN, A család a mai szocialista társadalomban. Társadalmi Szemle. 1963/12.
- [31] Világviszonylatban előtérbe került az ún. „nemzedéki probléma”, amely Magyarországon is évek óta különböző foglalkozású emberek (írók, művészek, tudósok, publicisták stb.) közös témája. Bekerült a szociológiai kutatás körébe is. Nálunk az eddigi viták és kutatások hatására és a további kutatások ösztönzésére ez évben jelent meg egy gyűjteményes kiadás, Ifjúságszociológia címen. (Közgazdasági és Jogi Kiadó. 1969.)
- [32] Szociológiai vizsgálat tárgyát képezi az önálló keresettel rendelkező nő helyzete a családban, a női szerep, a megváltozott társadalmi viszonyok hatása a női szerepre.
- [33] I. SZ. KON i. m. 22.
- [34] HANS HIEBSCH—MANFRED VORWERG i. m. 274
- [35] LICK JÓZSEF i. m. 225.
- [36] JAN SZCZEPANSKI a személyiségstruktúrát három részre bontja: biogén, pszichogén és szociogén elemekre.
- [37] JAN SZCZEPANSKI i. m. 80.
- [38] I. m. 82.
- [39] HELLER ÁGNES i. m. 61—8.
- [40] Hasonló megkülönböztetést tesz. I. SZ. KON is idézett könyvében. 33—4.
- [41] ZYGMUNT BAUMAN, Általános szociológia. Kossuth. 1967. Az egyén és társadalmi pluralizmus. 481.
- [42] MOLNÁR JÓZSEF, Elméletek és kutatások a fiatalok csoportos (gang) bűnözéséről az Egyesült Államokban. Kriminológiai Tanulmányok 6. k. Közgazdasági és Jogi. 1968.
- [43] LICK JÓZSEF i. m. 225.
- [44] Buda Béla i. h. nyomán.
- [45] Zygmunt Bauman i. m. 483—4.
- [46] I. m. 482—3.

- [47] I. m. 483.
- [48] I. Sz. KON i. m. 35.
- [49] Uo.
- [50] Uo. 64.
- [51] JAN SZCZEPANSKI i. m. 72—85.

ТЕОРИЯ РОЛИ В МАРКСИСТСКОЙ СОЦИОЛОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

A. Надь

В буржуазной социологии всё большее значение получает общественная роль в объяснении взаимоотношения личности и общества. Работа стремится показать, какие точки зрения сформулировались в марксистской социологической литературе в связи с сущностью и значением общественной роли. Дается оценка этим точкам зрения и отмечаются самые спорные, самые важные невыясненные проблемы теории роли. В то же время стремится к отстранению социологических и социопсихологических отношений общественной роли.

После краткого введения излагаются вопросы о необходимости появления ролей, об отношении разделения труда, статуса, позиции, функции, о понятии роли, о взаимоотношении статуса и роли, о взаимном влиянии роли и личности, о конфликтах роли, о типологии роли и о значении роли.

ROLLENTHEORIE IN DER MARXISTISCHEN SOZIOLOGISCHEN LITERATUR

von

A. Nagy

Bei Klärung des Verhältnisses zwischen Individuum und Gesellschaft erhält die gesellschaftliche Rolle eine immer grössere Bedeutung in der bürgerlichen Soziologie. Die Abhandlung ist bestrebt zu zeigen, was für Standpunkte sich in Zusammenhang mit dem Wesen und der Bedeutung der gesellschaftlichen Rolle in der marxistischen soziologischen Literatur ausgebildet haben. Sie wertet die sich ausgebildeten Standpunkte und gibt die vielumstrittenen wichtigsten Probleme der Rollentheorie an, die noch zu klären sind. Sie bestrebt sich zugleich, die soziologischen und sozialpsychologischen Beziehungen der gesellschaftlichen Rolle voneinander zu trennen.

Die Abhandlung befasst sich nach kurzer Einleitung mit der Erscheinungsnotwendigkeit der Rollen, mit dem Verhältnis der Arbeitsteilung, des Status, der Position und der Funktion zueinander, mit dem Begriff der Rolle, mit dem Verhältnis zwischen Status und Rolle, mit der Wechselwirkung von Rolle und Persönlichkeit, mit den Rollenkonflikten, mit der Rollentypologie und mit der Bedeutung der Rollen.

A HÓDMEZŐVÁSÁRHELYI ELSŐ OLVASÓ NÉPKÖR MEGALAKULÁSA (1869) [1]

Írta: BEZDÁN SÁNDOR

1. Hódmezővásárhely nagy kiterjedésű határában (132 260 kat. h.) a tulajdonképpeni város 140 kat. holdon terült el [2]. 1869-ben az összlakosságból (49 153 fő) tanyán élt 16 517 fő (37,3%) [3]. Ez a települési rend már önmagában egyik akadálya volt a város fejlődésének, különösen kulturális fejlődésének.

A mezőgazdaság nagy jelentőségét Hódmezővásárhelyen a benne foglalkoztatottak száma és a mezőgazdaságilag hasznosítható határ adta. Az uradalmi földek, rétek (1847) és legelők tagosítása (1852) az állattenyésztés csökkenéséhez vezetett, bár a járatok magas száma még a vásárok nagy forgalmáról tanúskodik [4]. Növénytermesztésben a gabona és kukorica termelés dominált. A nagy vetélytársak (Észak-Amerika és Oroszország) megjelenése a gabonapiacra, a szállítási nehézségek és költségek, végül a váltakozó terméseredmények a gabonaárak nagy ingadozását és gazdasági labilitást eredményeztek már a múlt század hatvanas éveiben [5].

A kiegyezés sem országosan, sem helyben nem hozott javulást a parasztság életében. Az osztrák államadósságok egy része és a dualista rendszer kiépítésének költségei újabb teherként jelentkeztek. Az adók és adóhátralékok erélyes behajtása és az inséges évek (főleg 1863 és 1866) az árverések sokasodásához, a parasztság elszegényedéséhez vezettek [6]. Hódmezővásárhelyen az 1858-ban földtulajdonnal bírók száma a következő tíz év alatt 4087-ről 3655-re csökkent. Ugyanakkor a mezőgazdasági segéd munkások (1739) és napszámosok (2619) együttes száma (4358) több mint kétszeresére nőtt (10 097), jöllehet a 4142 napszámos mellett az éves szolgák (5955) egy részét mezőgazdaságon kívülinek tekinthetjük [7].

A gabona őrlését szélmalomok, szárazmalomok és a tiszai malomok végezték. Az első gőzmalom 1867-ben építették. Lisztből és a 400 főnyi gölöncsér (agyagiparos) által készített fazékból, tálból, korsóból stb. kivitelre is került [8]. Az iparúzők száma 1036-ról (1858) 1340-re (1869), az ipariüzleti segéd munkások száma pedig 531-ről 807-re emelkedett. 1869-ben 319 kereskedelmi vállalkozót és 69 kereskedelembe foglalkoztatott munkást tartottak számon [9]. Az Alföldi Vasút forgalmába 1870 nyarán kapcsolódott be Hódmezővásárhely, így a helyi közlekedésre és kereskedelemre később hatott, mint a közvetlenül vizsgált évek [10].

A pénzügyi és hitellel az 1868-ban 100 000 Ft alaptőkével alapított takarékpénztár és az 1869-ben alakult Önszegélyező Egylet (népbank) működésével indult [11].

A szabadelvű művelődéspolitikai szinte semmi eredményt nem tudott felmutatni Hódmezővásárhely kulturális helyzetének javításában. Méltatlan körülmények között voltak a műveltség közvetlen forrásai, az iskolák, melyek a népiskolai törvény kibocsátása után is az öt helyi felekezet fenntartásában működtek. A tankötelesek nagy része nem járt iskolába [12]. Ez a magyarázata annak, hogy 1869-ben a város lakosságának több mint fele (25 458 fő) sem írni, sem olvasni nem tudott [13].

A kultúra Vásárhelyen is azok kiváltsága volt, akik vagyonnal és szabad idővel

rendelkeztek. A lakosság nagy többsége küzdött a gazdasági felemelkedésért és politikai jogokért. Ebben a helyzetben különös jelentőségű az a tény, hogy ezek az emberek olvasóköreikben időt és pénzt áldozva fáradoztak műveltségük emeléséért.

2. Az olvasóköri mozgalom, olvasókörök tömeges keletkezése a XIX. sz. második felében, a parasztság társadalmi és kulturális törekvéseinek kerete.

Bár az első magyarországi olvasóegyletek még a XVIII. sz. végén keletkeztek, majd újabbak a reformkorban alakultak, — ezeket nem tekinthetjük e paraszti művelődési forma közvetlen hagyományának [14].

1848. március 15. után vidéken szegényebb társadalmi rétegeket tömörítő egyletek is alakultak. Sallai Pál sárbogárdi tanító ún. „két garasos olvasókört” szervezett. A kivívott szabadság mellett szükségesnek tartotta a nép műveltségének emelését is, ezért felhívta a falusi értelmiséget: kövessék példáját! [15] Az addig csak kalendáriumot forgató parasztság kezében megjelentek az újságok, rölapok és könyvek. A néhol „subás casinónak” [16] gúnyolt körökben olvasták a kormány szolgálatában álló Magyar Népbarát c. lapot, mely fellépett „az egyenlőség és közteherviselés ferde értelmezése” miatt bekövetkezett birtokfelosztások ellen. Bár kevesebb példányszámban, de olvasták a radikális hangú néplapokat is: a Március Tizenötödikét és a Munkások Újságát. Az utóbbiban Táncsics Mihály követelte a hűbéri maradványok felszámolását, erősítve ezzel a felszabadított jobbágyok politikai öntudatát [17].

Az abszolutizmus korában az OMGE alig törődött a parasztsággal, ismeretterjesztő tevékenységet csak a nagybirtok érdekében folytatott. A bécsi udvar által 1849-ben megszüntetett magyarországi kaszinók és egyletek „feltámadása” és újabbak keletkezése csak az 1860-as évek elején következett be nagyobb számban. 1860-ban újalakult a hódmezővásárhelyi kaszinó is [18]. Kecskeméten, Kiskőrösön, Békésen stb. olvasóköröket hoztak létre. Céljuk az önképzés és a földművelő osztály felvilágosítása. Békésen a radikális szellemű volt hivatalnokok olvasták fel és magyarázták az újságokat, könyveket. Vezetésükkel vitatták meg az időszerű politikai kérdéseket. 1861 novemberében azonban Gróf Pálffy Móríczt magyarországi helytartó kérte a megyekormányzóktól és rendőrigazgatóságoktól a működő egyletek kimutatását. Elrendelte azon egyesületek azonnali megszüntetését, melyek nem rendelkeztek az 1852. évi egyleti törvény által megkívánt felsőbb jóváhagyással [19].

A kiegyezés körüli években ismét sok olvasókör alakult, melyekben a parasztság jelentős tömegei kapcsolódtak a politikai életbe. Az országos események megvitatása mellett, különösen a helyi gazdasági, társadalmi kérdések váltottak ki nagyobb aktivitást. Jelentős szerepet játszottak ezek az olvasókörök az 1868-as Asztalos-féle parasztmozgalom elterjedésében is. E mozgalom hatására újabb körök keletkeztek az Alföldön. Működésükről szólva a későbbi években is kísért az 1868-as év [20].

A Hódmezővásárhelyi Első Olvasó Népkör megalakulásának fontos előzménye a helyi (1866-os) és az alföldi (1868-as) parasztmozgalom.

A porosz—osztrák háború idején főleg a függetlenségi törekvések jellemezték a helyi megmozdulást, amely 1866 végén már inkább a demokratikus feladatokra koncentrált. Az eladósodott „kisgazda” Kérdő Márton vezetésével követelték a városi közigazgatás demokratizálását, a progresszív adózást és a jövedelmek igazságosabb elosztását [21].

Bár a Kérdő-féle megmozdulást elfojtották, az akkor aktivizált parasztság hamar meghallotta a kiegyezéssel szemben fellépő „Szélsőbal” szavát. Kossuth levelei megjelentek a Magyar Újságban és a Nép Zászlójában [22], és mivel Kossuth

neve földet és szabadságot jelentő programmá vált — levelei, útmutatásai erősítették a „Szélsőbal” táborát.

A párt függetlenségi programjának támogatására demokrata köröket és kérvényezési akciókat szervezett. Az Alföldön Asztalos János kecskeméti ügyvéd tevékenysége volt a legjelentősebb [23]. A város tizedeiben olvasóköröket alakított, előadásokat és népgyűléseket tartott [24]. Cikkekben és röpiratokban is terjesztette a függetlenségi és demokratikus követeléseket egyesítő programját. Követeléseinek hangneme és a társadalom alsóbb rétegeinek megszervezése már nem találkozott a „Szélsőbal” egyetértésével. Visszhangot talált azonban a vidéki demokrata körökben. Így vált Asztalos János az 1868-as alföldi parasztmozgalom szervezőjévé, irányítójává.

Asztalos áprilisi proklamációit a kecskeméti kör tagjai juttatták el az Alföld városaiba. A mozgalomhoz csatlakozott MADARÁSZ VILMOS 4000 példánnyal *Szegedre utazott, ahol a hódmezővásárhelyi és makói parasztság vezetőivel találkozott. A demokrata körök megalakításáról beszéltek* [25].

„A hódmezővásárhelyi mozgalom vezetői Szamecz András és „igazságkereső” Kristó Ferenc voltak, akik a Nép Zászlója terjesztése és ismertetése alapján gyűjtötték maguk mögé az 1866-os Kérdő-féle parasztmozgalomban is résztvevő szegény-parasztságot. 1868. március 5-i kérvényükben a városi választmánytól *népgyűlés engedélyezését kérték*. Március 28-án pedig felhívást adtak ki a demokrata kör megalakítására. *Megkezdték az aláírásgyűjtést* is. Ezt az Asztalos-mozgalom hírei nyomán keletkezett mozgalmat a Szegedről érkezett proklamációk hatása lendítette fel. A kiáltványokat mintegy tizenöten házról-házra vitték, eljuttatták a tanyákra is. Április 13-án Kristó Ferenc házában *népgyűlést tartottak, ahol a mozgalom vezetői a demokrata kör megalakulásának szükségességéről és az ezzel kapcsolatos tennivalókról beszéltek...*” [26].

A belügyminiszter 1868. április 10-én rendeletet adott ki az Asztalos proklamációk elkobzásáról és terjesztőinek elfogásáról [27]. *Hódmezővásárhelyen 15 főt tartóztattak le*. Bizonyára köztük volt Szamecz András is. A városi tanács a belügyminiszter rendeletét felhasználva, a proklamációk terjesztésének ürügyén elfogatta a korábbi évek helyi megmozdulásainak vezetőit is [28].

Asztalos János letartóztatásával jelentős parasztmozgalom bukott el a kormányterror, a „Szélsőbal” meghátrálása és belső gyengesége következtében. *Széles körű demokratikus és függetlenségi programja később is számos olvasókör működésének vált vezérfonalává a helyi küzdelmekben* [29].

3. Az uralkodó osztály a dualista rendszer védelmében és a baloldali mozgalmakkal szemben országosan szorgalmazta „a törvény határai között helyes céllal és eszközökkel működő” ún. Deák-körök, szabadelvű egyletek, egyenlőségi körök és klerikális legényegyletek szervezését. Ezek a törekvések Vásárhelyen nem hoztak jelentős eredményt. Csak az 1860-ban újjáéledt Casino Egylet, melynek tagjai a város előljárósága és „leggazdagabb lelkes fiai”, és az Iparegylet működött az 1860-as évek végén [30].

Az Asztalos-mozgalom elfojtása 1868-ban meggátolta a helyi demokrata kör megalakulását.

Alapszabálya tanúsága szerint a *Hódmezővásárhelyi Első Olvasó Népkör* 1869. november 3-án alakult. A helyi parasztság, főleg szegényebb parasztság első önálló szervezete, nem pedig a kaszinó „kisebb testvére” volt, mint Gulyás Pál írta [31]. A különbség társadalmi bázisukat és célkitűzésüket tekintve egyaránt lényeges. *Mintául az Asztalos-mozgalom által élelrekelített alföldi olvasókörök szolgáltak.*

Az Első Olvasó Népkör nemcsak címével kapcsolódott az 1860-as parasztmozgalom örököseiként fennmaradt népkörökhöz. Alapító elnöke Szamecz András közvetlen kapcsolatban volt az alföldi mozgalom vezetőivel [32]. Szegeden találkozott Madarász Vilmmossal.

Szamecz András kórházi gondnok személyében, harcos tevékenységében a plebejus értelmiség helytállását kell látnunk. Valószínű, hogy éppen házánál gyűltek össze egyre gyakrabban, míg eljutottak az alakuló közgyűlésig. Első egyleti helyiségük a Mihályi utcában nyílt meg, később átköltöztek Tabánba [33].



Szamecz András alapító elnök arcképe

Az országos helyzethez hasonlóan Vásárhelyen is kevés adat maradt fenn az olvasókörok keletkezéséről. Ezért vélhette Gulyás Pál hazánk legrégebb ilyen jellegű egyesületének a helyi Első Olvasó Népkört [34]. Az élsőséget leplezetlen lokálpatriotizmussal Fejérvári idézett városismertetése is megerősíti. Az induló egyleti életről a következőket írta: „60—80 ember összeállott, telket vásárolt, hajlékot épített, mint mikor a madár fészket rak. Szerzett egy nemzeti színű zászlót és el-

Az egyletalapítási adminisztrációs eljárást — az 1852. évi egyleti törvény alapján — még az abszolutizmusból közvetlenül örökölte az Andrássy-kormány. Az Első Olvasó Népkör alapító tagjai kérvényüket és az alapszabályokat négy-négy példányban a polgármesterhez nyújtották be 1869. december 31-én [36]. Ő ezen iratokat a tanács elé terjesztette, amely a rendőrfőkapitányi (máskor ügyészi) véleményezés után [37] jelentette a főszolgabírónak az 1870. január 8-i ülésről: „...amennyiben ezen olvasó kör létrehozása által a szellemi fejlődés és hasznos és élvezetes társalgás célja tüzetten ki feladatul; és a mennyiben — a folyamodvány kitétele szerint — abból a *politikai és pártérdek kérdése kizárva van*; — nem tartalmazván az alapszabályok sem semmi olyast, mi az illetet sértené, vagy rendőri vagy politikai tekintetben kifogás alá jöhetne, — arra az engedély megadható, illetőleg az alapszabályok megerősíthetők volnának” [38].

A belügyminiszter elé a Csongrád megyei alispán kezén át jutott a kérelem. Az 1870. február 22-én kelt 713/1870. sz. belügyminiszteri engedély abból a megfontolásból születhetett, hogy *egy jóváhagyott kulturális célú egyesület működése könnyebben ellenőrizhető, mint az illegális, „törvénytelen” összejövetelek, mozgalmak* [39].



Figure 2.10

444

10

Fig. 5. Summary

R

Hajner Pol

H. M. G. van den Broek, B. van den Broek, J. A. M. M. V. van den Broek

ELSO

SI VASO NERVOSO

ALAPSZABÁLYAI.

Uzima sa sačekalo

Az olyanok nekik ezéle...

51

szabálya csaknem megegyezett [41]. Ez elsősorban nem a közöttük levő kapcsolatnak tulajdonítható, (mint később az agrárszocialista mozgalom idején ez kimutatható), hanem a „Szélsőbal” lapjainak és Asztalos János irányító tevékenységének.

„H.-M.-Vásárhelyben a közóhajnak engedve, egy nyilvános társulat alakult, mely 'Olvasó népkör' címet vett fel.” (1. §)

„*Czélja az 'Olvasó népkörnek'* egy oly egyesülési pontot képezni, hol az egylet tagjai, nemzetiség-, vallás és rang különbség nélkül, minél gyakrabban összejöhessenek, a kölcsönös eszmecsere, és barátságos társalgás, továbbá a hírlapoknak olvasása által szellemi életüket pezsgésben tarthassák, értelmüket, felfogásukat így élesíthessék, s a társadalmi mint országos ügyekbeni jártosságot sajátíthassanak el, s a netalán hiányos nevelést így folytonos magán képzés által utánpótolhassák.” (3. §) Ez a célkitűzés — a műveltségi szint emelése — magában foglalta a politikai szervező tevékenység lehetőségét is. (L. 33. §)

Az olvasó népkör tagjai 50 kr. beiratkozási díjat és évi 3 Ft tagdíjat fizettek. Jogaikhoz tartozott a közgyűlésen, vagy azon kívül indítványokat tenni, vezetőiket választani. „Legfőbb kötelességük” pedig az alapszabályok betartása. Az alapító tagok száma és névsora nem ismeretes.

„Az olvasó népkör köz- és választmányi ülések által kormányoztatik.” (14. §)

Az évi tisztújító közgyűléseken „a közgyűlés tagjai közül mindenekelőtt a tisztviselők választatnak meg titkos szavazat útján, és pedig egy elnök, pénzes könyvtárnok, jegyző és 12 választmányi tag.” (16. §) Az évi költségvetést és minden fontosabb ügyet itt tárgyaltak.

„Választmányi gyűlés tartatik minden hónap utolsó vasárnapján, a választmány hatásköréhez tartozik az egylet minden néven nevezendő ügyének vezetése. — Az időközben felmerült kiadások elhatározása, hírlapok, könyvek megrendelésének eldöntése, s az alapszabály ellen vétők felett az ítélelhozás.” (22. §)

A képzés módjáról a következőket írta: „A társulat feladatához híven, minél több és jelesebb lapoknak, nemkülönben könyveknek beszerzése útján segíteni elő a tagok képzését.” (30. §)

„Az olvasási idő nyáron reggeli 6 órától esteli 9-ig, télen reggeli 8-tól este 9 óráig.” (32. §) A tényleges egyleti élet valójában, — a nyári mezőgazdasági munkák miatt — ősztől tavaszig tartott.

„Ha számosan gyűlnek össze a kör helyiségében, különösen vásár- és ünnepnapokon, egy értelmes és érthetőleg olvasó tag, nagy fenn szóval olvassa a legjobb és legújabb hírlapi cikkeket, hogy így az egy lapban írottakat többen is megismerhessék. Szokatlan kifejezéseknél, és tárgyfordulatoknál bár ki is kérhet a hallgatók közül felvilágosítást. Ezen felvilágosításnál már véleményeltérések, s nézetkülönbségek által felmerült vitáknak helye lehet a körben, mert ez által az eszmék tisztázódnak...” (33. §) A felolvasásokat nemcsak a lapok korlátozott száma tette szükségessé, hanem a nagyarányú analfabétizmus is. (L. 1. fejezet!)

A fentiek alapján is megismerhetjük az alapszabályokból az egylet demokratikus felépítését: a választott vezetőség és kezdeményező jogú tagság szerves egységét, és a műveltségben, társadalmi-politikai kérdésekben való jártasságra törekvést.

Jegyzőkönyvek és egyéb adatok hiányában nagyon hiányos kép rajzolható a kör működéséről. Ezért az induló évek jellemzésére az országgyűlési és helyi választások idején megélénkült pártélet sajtóvisszhangját idézzük.

A „Szélsőbal” és az Asztalos-mozgalom ellentmondásos kapcsolata élt tovább az 1848-as párt (majd Függetlenségi Párt, Függetlenségi és 48-as párt) és az olvasókörök együttműködésében. Ezek az alföldi egyletek a párt biztos bázisai voltak

az országgyűlési képviselő választások idején. A mandátumok megszerzése után azonban a helyi követelések többnyire teljesítetlenek maradtak.

Az 1872. évi választásokon kiemelkedő szerepet töltött be Szamecz András, az Első Olvasó Népkör elnöke. Kapcsolatban volt Táncsics Mihállyal, akit a választás előtti héten Hódmezővásárhelyre vártak. A párt híveit Szamecz-katonáknak nevezték [42].

1872. július 1-én óriási többséggel Kossuth Lajost választották képviselővé [43]. Ez a mandátum bizonyítja, hogy a parasztmozgalmak elfojtása nem törölte el a kossuthi programba vetett hitet. A pótválasztáson Szamecz András kezdeményezésére — Németh Andor személyében ismét függetlenségi képviselőt választottak.

A Hódmező-Vásárhelyi Szemle már 1870-ben szembeszállt a baloldal aktivitásával védelmezve a dualizmus antidemokratikus berendezkedését: „A nép legalsó rétegének ...a közügyek intézésébe vonása ... gátolja előrehaladásunk amugyis lassú processusát, egy rendkívüli alkalommal megsemmisítheti mindazt, mit évtizedek fáradtságos munkája szerzett” [44]. Aligha véletlen az ismételt „48-as” választási siker után a Gazdasági Egyesület lapjában, a Hód-Mező-Vásárhelyben az Asztalos-mozgalom idézése, a becsmérlő hangnem: „E tábor letudva az újjainkon számlálható kivételeket, a műveletlenséget, vagyontalanságot és az érthetlenséget tükrözé vissza” [45].

A népkör — leginkább vezetői révén — valamennyi helyi jelentőségű kérdésben hallatta hangját. Érdekes példája ennek a református papválasztási mozgalom, melynek „négy fő intézője a követválasztásnál is kiválóan tevékeny tagja volt” a baloldalnak. „Kijelentették, hogy minden áron baloldali papot választanak.” Ez a befolyás — mint mondták — a demokratikus önkormányzati jogok alapján megilleti őket [46].

A városi tisztújító közgyűlés kijelölő bizottságában is találkozhatunk Szamecz András, Révész Pál (egy később alakult olvasóköri elnöke) és társaik nevével. Nyugtalanul jegyezte meg a Hódmező-Vásárhelyi Szemle, hogy „a tizenöt kijelölő közt van öt, kik annak idejében elkeseredett Asztalos-féle apostolok voltak” [47].

Mivel a provizóriumból öröklött előjáróság vezette a várost, 1869 végén 19 baloldali polgár folyamodott a Minisztériumhoz a rendezett tanács érdekében [48].

Ezek a példák igazolják a folytonosságot a helyi közigazgatás demokratizálásért vívott közdelemben. Elég utalnunk a Kérdő-féle bíróválasztási kísérletre, az 1868-as parasztmozgalom ilyen irányú célkitűzéseire, vagy összehasonlításul a szomszédos Orosházi Népkör tagjaira, kik szintén „beleszólást követeltek maguknak a község kormányzásába” [49].

A népkör mindennapi életét: a körí újságolvasást és vitákat a fenti események megvilágításában kell elképzelnünk. A Népszászlóból 1875-ben 12 példány járt Hódmezővásárhelyre [50]. Természetesen a tagok olvasói voltak az induló helyi újságoknak is. Könyvtárukról nincs adatunk. A hasonló körök későbbi katalógusai szerint általában 100—200 kötetből állt az egyletek állománya.

Az első népkör kulcsszerepét abban látjuk, hogy a 48-as hagyományokat felidéző, Kérdő Márton vezette helyi parasztmozgalom valódi céljaiért a változott körülmények között változott módszerekkel tovább küzdött. Különösen fontos tényező, hogy Szamecz András elnök személyében kapcsolat létesült a helyi és az alföldi parasztmozgalom között. Amikor vereséget szenvedett a nyílt társadalmi megmozdulás, a népkör a paraszti osztályharc passzív keretévé vált: a tanulás, emberi felemelkedés békésebb otthonává is. Meg-megélénkülő tevékenységgel kapcsolódtak azonban be a függetlenségi követelések és demokratikus feladatok hangoztatásával az országos és helyi pártharcokba.

Az első népkör például szolgált sok-sok vásárhelyi olvasókörnek. 1895-ben már kb. ötven hasonló egylet működött itt a bel- és külterületen együttesen. Ekkor az Első Olvasó Népkörnek 61 tagja volt [51].

Az olvasóköri mozgalom belső gyengesége szervezetileg a decentralizáltság. Ennek ellenére az alföldi, különösen a viharsarki olvasókörök a paraszti osztályharc és művelődéstörténet jelentős tényezői. Az évszázados mozgalom kb. száz helyi egyletének sorát nyitotta meg 1869-ben a Hódmezővásárhelyi Első Olvasó Népkör, amely példaadó tevékenységgel kapcsolódott az 1868-as Asztalos-féle parasztmozgalomhoz és örökségéhez.

JEGYZETEK

- [1] Az *olvasókör* kisebb társadalmi egyesület, célja ismeretterjesztő és szépirodalmi művek olvasása, esetleg megbeszélése. (Magyar Nyelv Értelmező Szótára V. Bp. 1961. 387.) Az olvasókör, olvasó népkör, olvasó egylet stb. elnevezésű egyesületek — a XVIII. sz. végétől a XX. század közepéig — koronként a társadalom más-más rétegeit tömörítették. A művelődési törekvések mellett gyakran kereteli voltak a tagok politikai szervezkedésének is. Ez központi kérdése az alig néhány munkából álló olvasókör-irodalomnak. KISS JENŐ, Az agrárszocialista olvasókörök történetéből (1867—1914). Magyar Könyvszemle. 1959. 2. sz., VIRÁGH FERENC, A Békés megyei agrárproletaritás és szegényparasztság köri-egyleti életéről, művelődéséről (1934—1944). Békéscsaba, 1968. 81. — Itt mondok köszönetet DR. GAÁL ENDRE egyetemi adjunktusnak értékes útmutatásaiért, és ELEKES LAJOS levéltárosnak az iratok mindenkori készséges rendelkezésre bocsátásáért.
- [2] Hód-Mező-Vásárhely ismertetése. Hódmezővásárhely. (A továbbiakban Hmv.) 1891. 20.
- [3] Hmv.-i levéltár. Népszámlálási iratok. 1869.
- [4] Hmv.-i lt. Szőlődézsma váltáságitatok. 1870. 112—1877. Évente 15—16.000 db marhajárlatot adtak ki.
- [5] A Budapesti Kereskedelmi és Iparkamarának jelentése... az 1870—1872-ik években. Bp. 1874. Függelék. 1862—1871 között 313,2—633,5 Ft között váltakozott a búza ára.
- [6] Országos Levéltár B. M. eln. 1868—XI—1905: A pénzügyminiszter körrendeletéből (1867. május 10.): „Az egyenes és közvetett adók behajtásában a lehető legnagyobb erélyt fejtse ki, és a közelgő termés eredményeit arra használják fel, hogy az igen felszaporodott hátralékok a lehető legcsekélyebb mennyiségre szállíttassanak le.” Idézi PÖLÖSKEI FERENC, Az 1868-as alföldi parasztmozgalom. Századok. 1956. 628. — 1863 és 1866 aszályos évek voltak. 1866. május 24-én pedig 10°-os fagy is volt. Az árverésekre l. a korabeli újságok hirdetési rovatait. Hmv.-i lt. Népszámlálási iratok. 1868. és 1869. 1869-ben 54 haszonbérő is volt Hmv.-en.
- [8] Csongrád vármegye monográfiája. (Szerk. CSÍKVÁRI ANTAL.) Bp. 1938. 37.
- [9] Hmv.-i lt. Népszámlálási iratok. 1858. és 1869. A kisiparosok részletes megoszlására és gazdasági erejére nincs adatunk. A kereskedelembe foglalkoztatottak évtizedes gyarapodása 180 fő.
- [10] VÖ. ASZTALOS KATALIN, Hódmezővásárhely. Közlekedés. (Kugotowitz Károly emlékkönyv.) Szeged. 1939. 397. 1869-ben még egyetlen műút sem volt a városban.
- [11] KIRÁLY SÁNDOR, A H.-M.-Vásárhely Népbank 25 éves fennállásának rövid története és fejlődésének kimutatása. 1873—1897. Hmv. 1898. és Hódmező-Vásárhelyi Szemle. (Szerk. GARZÓ IMRE) Hmv. 1870. 86—88. A gazdasági-társadalmi helyzet ismertettét mozzanatai is érthetővé teszik az itt olvasható megállapítást: „A cselédség és napszámosok az itt eddig uralkodó szokások és gondolkodásmód szerint a pénzügyintézetektől úgy is mint betevő, úgy is mint kölcsönvevő távol marad.”
- [12] Részletes kimutatás hiányában — jelzésképpen —, csak a tanyai református gyermekekről közlünk néhány adatot: Az 1869/70-es tanévben elemi mindennapi iskolába kellett volna járni 1725-nek — és járt 101. Az ismétlő iskolának 1111 tankötelese volt, de tanulója egy sem. (Hód-Mező-Vásárhely. 1872. április 21. II. évf. 16. sz. SZEREMLEI S.[ámuel], Állítsunk tanyai iskolákat!
- [13] Hmv.-i lt. Népszámlálási iratok. 1869. Kimutatás Hmv. város össznépességéről műveltségi állapot szerint.
- [14] A korai, értelmiségi olvasókörökben is folyhatott politikai tevékenység. A Budai Olvasókör alapító tagja volt Hajnóczy, Szentmarjai és Verseghy. VÖ. Könyv és könyvtár a magyar társadalom életében. (KOVÁCS MÁTÉ szerk.) Bp. 1963. 295.
- [15] Pesti Divatlap, 1848. 27. sz. 741—3. *Sallai Pál*: Két garasos olvasókör a népek.
- [16] Pesti Divatlap, 1848. 10. sz. 318—319. Védelmébe veszi a zentai kört, „mely bizony nem

- érdemli meg a visszahatást s ingerszülő czimet, mert becsületére legyen mondva, nem tivornya, hanem olvasás céljából alakult.”
- [17] KOVÁCS MÁTÉ i. m. 633. A Magyar Népkör 2719, a Március Tizenötödike 733, a Munkások Újsága 738 példányban jelent meg az egyik kimutatás szerint. A Munkások Újsága 1848. április 2-án indult. Forradalmisága és egyházzellenessége miatt a kormány 1848 végén betiltotta.
- [18] Hmv.-i lt. Elnöki iratok. 1895. 33—67. sz. Kimutatás a működő egyletekről. A helyi Casinó Egylet 1860-ban alakult újjá, de alapszabályát csak 1889-ben (11 687-VII. Bm. sz.) hagyták jóvá. Elődje 1844-ben alakult Hódmezővásárhelyi Kör címen.
- [19] Munkások és parasztok mozgalmi Magyarországon (1849—1867). (SASHEGYI OSZKÁR szerk.) Iratok. Bp. 1959. 356—363. p.
- [20] VÖ. BALOGH ISTVÁN: A paraszti művelődés. A parasztság Magyarországon a kapitalizmus korában 1848—1914. Tanulmányok. II. köt. Szerk. SZABÓ ISTVÁN. Bp. 1965. 554. és Békés. 1870. február 7. SÍPOS SOMA: A népkörökről.
- [21] A Kérdő Márton-féle parasztmozgalomról a következő művekben olvashatunk: Földmunkás és szegényparaszt mozgalmak Magyarországon 1848—1948. I. köt. Szerk. PÖLÖSKEI FERENC és SZAKÁCS KÁLMÁN. Bp. 1962. 77—8.; Parasztságunk a Habsburg önkényuralom korszakában 1849—1867. Szerk. SÁNDOR PÁL. Bp. 1951. 184. SASHEGYI OSZKÁR i. m. 464—6.
- [22] Az így közhasználatú lapcím pontosan: Szabadság mint a nép zászlója.
- [23] Az Asztalos-féle mozgalom feldolgozásai: PÖLÖSKEI FERENC: Az 1868-as alföldi parasztmozgalom. Századok. 1956/1—2. sz. (vagy uő. Földmunkás és szegényparaszt mozgalmak... i. m. 80—106.); KRAJNÁK NÁNDOR, Az Asztalos-féle parasztmozgalom Kecskeméten. Kecskemét. 1961. (Népkutató Füzetek 6.) Az előbbi mű alapján tárgyaljuk a mozgalom és Hmvhely kapcsolatait.
- [24] Tized a város közigazgatási egysége volt a kerületi tagolás előtt.
- [25] Madarász Vilmos Madarász László fia volt. A kiegyezés után hazajött, vándor színészként megismerte a nép helyzetét. A Kiskunfélegyházi olvasókörök szervezésével csatlakozott az Asztalos-mozgalomhoz. Vö. PÖLÖSKEI FERENC i. m. 645.
- [26] Uo. 646. A kiegyezéssel szintén elégedetlen iparosokat és módosabb gazdákat tömörítő Ipar-egylet a mozgalom ellen fordult. Olvasótermünkéből kitiltották a Nép Zászlóját is. Vö. GARZÓ IMRE i. m. 156.
- [27] Szegedi Híradó. 1868. április 16-án ismertette a belügyminiszter rendeletét.
- [28] PÖLÖSKEI i. m. 650. és Hmv.-i lt. FEJÉRVÁRI JÓZSEF kézírata: Vásárhely története családok tükrében. Érdekes arcképek. Szamecz Andrást „egy alkalommal (vezető szerepét figyelembe véve valószínűleg 1868-ban — BS.) Török Bálint el is fogatta izgatás címén és lezáratta.”
- [29] L. [20] jegyzetét!
- [30] Hód-Mező-Vásárhely, 1873. január 18. A Kaszinónak ekkor 228 tagja volt, de helyiségeit és könyvtárát alig használták évente ötvenen. Tagságuk fenntartására azonban mindannyian megfizették a 8 Ft tagsági díjat. — A Deák-párt helyi szervezete is csak 1872-ben jelentkezett alapszabállyal. (Uo. 1872. december 5.) Az Iparegylet 1867-ben alakult. Hatósági engedélyt 1875. augusztus 6-án 38 168. sz. alatt nyert. Belőle vált ki 1884-ben a Gazdasági Egylet. Hmv.-i lt. Elnökségi iratok. 1895. 3367.
- [31] GULYÁS PÁL, Népkönyvtári címjegyzék. Bp. 1910. MKOT. 20.
- [32] Csongrád vármegye monográfiája. i. m. 41.
- [33] Hód-Mező-Vásárhely, 1872. április 21. A hírekben olvashatjuk, hogy ifjú Szamecz Andrásnál volt egy egyesület helyisége. Hmv.-i lt. 1895. 3397. 1895-ben helyiségük a III. ker. Pálffy u. 22. sz. alatt volt. A Mihály utcát (ma Dózsa György u.) Fejérvári József (i. m. 41.) említi.
- [34] GULYÁS PÁL i. m. 20. Békés megyében már korábban is működtek olvasókörök. (Vö. 2. fejezet!)
- [35] Csongrád vármegye monográfiája i. m. 48.
- [36] Hmv.-i lt. Iktatókönyv 1869. Letétbe került egy-egy példány a Belügyminisztériumban és a helyi levéltárban. A kör is kapott vissza jóváhagyott alapszabályt, melyet anyagi erejéhez mérten sokszorosított is.
- [37] Hmv.-i lt. eln. 1870—897 (130). A főkapitány körültekintően vizsgálta a tagok szándékát. Javasolta a megyéhez küldeni az alapszabályt, hogy azt a belügyminiszternek „tudomás és megerősítés végett felterjeszteni méltóztassék!” Az olvasókörök terjedésében ugyanis „az olvasási és tanulási ösztön ébredését, s így kulturális célpontot látván, szíves készséggel ajánlja ennek megerősítését.”
- [38] Hmv.-i lt. Törvényhatósági ügyiratok. 1870. 22. sz.
- [39] Hmv.-i lt. eln. 1895. 3367. sz.
- [40] Hmv.-i lt. Olvasóköri iratok. A H.-M.-Vásárhelyi Első Olvasó Népkör alapszabályai. Hmv. 1870.
- [41] VIRÁGH FERENC i. m. függelékében több alapszabályt közölt. A Magyar Újság is közölt alapsza-

- bályokat. Vö. GARZÓ IMRE i. m. 195. „Az egyletek kész minták után alapszabályokat szerkesztenek, magukat szervezik.”
- [42] Hód-Mező-Vásárhely, 1872. június 30. Hírek és Uo. 1872. július 2.
- [43] Uo. Kossuth Lajos 1171, Kovács Ferenc 513, Teleszky 210 szavazatot kapott.
- [44] CSUKÁS BENJÁMIN, Községi élet Csongrád megyében II. Hódmező-Vásárhelyi Szemle i. m. 42.
- [45] Hód-Mező-Vásárhely, 1872. július 7. Simonyi Ernővel szemben írta: „Az Asztalos-féle lázító proklamációk terjesztésében oly buzgó volt, legjobban tudja mi kell a népnek, mert az utána indult.”
- [46] GARZÓ IMRE i. m. 102—3. és 114. A városi és egyházi előjáróság önállóan akarta betölteni a megüresedett református papi állást. Előbb 508, majd 1800 aláírást gyűjtöttek a választás mellett, melynek kimenetelét nem ismerjük.
- [47] Uo. 112.
- [48] Uo. 108. Törvényhatósági jogot az 1873. XIII. tc.-kel nyert a város.
- [49] SZABÓ FERENC: A kiegyezéstől az első világháborúig. Orosháza története I. (Szerk. NAGY GYULA) Orosháza, 1965. 406.
- [50] Csongrád vármegye monográfiája. i. m. 9.
- [51] Hmv.-i lt. T. ü. 1870. 263. sz. Ügyészi jelentés: „Az Újvárosi Olvasó Egylet alapszabályai átvizsgáltatván, ... miután a második tizedben hasonló alapszabályok mellett egy kisebb „népkör” már fennáll, ezen már helybenhagyott alapszabályoknak az V.-ik tizedben alakítandó hasonló népkörre való kiterjesztését” — nem ellenzi. L. még Hmv.-i lt. eln. 1895. 3367. sz.

СОЗДАНИЕ ПЕРВОГО ХОДМЕЗЁВАШАРХЕЙСКОГО НАРОДНОГО ЧИТАТЕЛЬСКОГО КЛУБА (1869)

Ш. Бездан

Знакомя с созданием клуба, автор освещает вопрос о народных читательских кружках, мало разработанных в исторической литературе. Он представляет общее экономическое и культурное положение города, традиции читательского движения и стремления альфёльдских крестьян в конце 1860-х годов. Он показывает роль местных руководителей крестьянского движения в создании Первого Народного Читательского Клуба. После цитирования главных пунктов устава он познакомит нас с деятельностью упомянутого клуба на выборах депутатов, в местной общественной борьбе и с деятельностью его в области просвещения, а в конце автор оценивает работу кружка.

GRÜNDUNG DES ERSTEN LESEVOLKSVEREINS IN HÓDMEZŐVÁSÁRHELY (1869)

von
S. Bezdan

Der Autor behandelt mit Hilfe der Darlegung des im Titel angezeigten Vereins die in der historischen Literatur wenig berührte Frage vom Verein. Er stellt die allgemeine wirtschaftliche, gesellschaftliche und kulturelle Lage der Stadt, die Traditionen der Lesevereinsbewegung und die Bestrebungen der Bauernschaft von der Tiefebene am Ende der 60-er Jahre zur Schau. Die Rolle der örtlichen Leiter der Bauernbewegung bei der Gründung des Ersten Lesevolksvereins wird vor ihm dargelegt. Nachdem er die wichtigsten Punkte des Statuts zitiert hat, führt er die Tätigkeit des angegebenen Vereins in den Parlamentswahlen, in den örtlichen Gesellschaftskämpfen und auf dem Gebiet der Kultur vor, zum Schluss wird von ihm die Wirksamkeit des Vereins bewertet.

II. NYELV ÉS IRODALOM

AZ OROSZ LÍRAI VERS DALLAMOSSÁGÁRÓL

Írta: BARÓTI TIBOR

1. Ha vers dallamosságáról beszélünk, többnyire a vers hangzáselemeire (hangszerelésére) gondolunk, s a zenével való kapcsolatát metaforikusan értelmezzük. Közismert ugyanakkor bizonyos korok és egyes költők zenei hatásra való törekvése, elég pl. ha az egyes költői irányzatok programjaira, költők egyéni feljegyzéseire, vagy a kortársak véleményére gondolunk. ZSIRMUNSZKIJ idézi Schiller vallomását: „...„A vers zenei aspektusa lelkemben zengett, ami által világossá vált a költemény tartalmi oldala is, amelyről mindeddig nem volt világos fogalmam.” [1] Később a német romantikusok is felsőbb értékű nyelvként emlegették a zenét [2], a pszichológiai pontosság hiányát értékelték benne, az ellentétek összeolvadását, s azt a képességét, hogy hangjaival egy időben meghatározatlan érzések sokaságát idézi fel és nyeli el a hangok tengerében. Hasonló zeneiségre való törekvés csendül ki a szimbolisták programjaiból is, mint Verlaine megfogalmazta: „De la musique avant toute chose.” A szimbolisták éppúgy, mint a romantikusok vallották, hogy érzéseik szavakban kifejezhetetlenek, csak utalásokkal, logikailag homályos sugallatokban, a vers harmóniájában fejezhetik ki élményüket. A szimbolista költők zeneiségre való törekvése a romantikához vezethető vissza [3].

Egyes kortársak, kritikusok és teoretikusok hajlamosak voltak a vers zeneiségét a művészség normatív mércéjévé tenni; ennek helytelenségét azonban nem nehéz bizonyítani, ha a költészet és a zene alapvető különbségére gondolunk [4]. Ami mindkét művészetben kompozicionálisan egyező, az a hanghatások egymásutánisága, szemben a képzőművészettel, amely térbeli viszonyokat ábrázol [5]. Genetikailag is kimutatható a zene és költészet rokonsága, de a kettő különválása óta lényegesebb különbözőségük, amely a két művészet anyagának különbségéből adódik: a zenéé önálló, pontos hangok időbeli váltakozása, a költészeté a jelentéssel bíró szó. Így a vers zenei hatásának, szerkezetének vizsgálatakor csupán a különböző anyagokkal való bánásmód analógiájáról beszélhetünk.

Zsirmunszkij szerint a zene és költészet különválása a művészetek ősi szinkretizmusából az „énekelt vers” szóbeli, gondolati elemei erősödésének, fokozatos önállósulásának köszönhető [6]. Ugyanakkor a szinkretizmus felbomlása után is fellelhetők olyan művészi korszakok (nemcsak költői), amelyek nem érzik olyan élesen a művészeteket elválasztó határokat, és bizonyos szinkretizmusra való törekvés jellemző rájuk [7]. E szinkretizmusra való törekvéssel magyarázható az említett korszakok zenéhez való közeledése, zenekultusza is. Az előbb elmondottaknak megfelelően a zeneiségre törekvő lírai versnek kettős követelményt kell kielégítenie: a gondolati, tárgyi-logikai tartalom háttérbe szorulását és a hangzáselemek (hangszerelés, intonációs mozgás) előtérbe kerülését. Ez valóban a dallamos líra fő jellemvonásai közé tartozik.

2. A továbbiakban egy orosz romantikus és egy szimbolista költő — Zsu-

KOVCSZKIJ és BALMONT — egy-egy versében — amelyet kortársaik és kritikusaik egyaránt zenei hatásúnak ismertek el — azokat a művészi eszközöket igyekszem feltárni, amelyek hozzájárulnak a zenei hatás eléréséhez. Előbb azonban szólnom kell egy kiváló orosz formalista, EJJENBAUM könyvéről, amely máig is egyedülálló kísérlet az orosz vers zeneiségének kutatásában [8]. EJJENBAUM könyve az első jelentős hozzájárulás volt az OPOJAZ irodalomtörténetéhez, nevezetesen a költői nyelv tanulmányozásához. Sievers nyomán a „hallás utáni filológia” (Ohrenphilologie) elméletéből kiindulva a versben realizálódó intonációkban vélte felfedezni a zeneiséget Zsukovszkij, Lermontov, Tjutcev, Fet és a korai Puskin verseiben, de mint kritikus, ZSIRMUNSZKIJ megállapítja [9], EJJENBAUMOT formalizmusa gátolta a helyes eredményre jutásban. Ő ugyanis Sieverstől eltérően a költői nyelv hangzásának tanulmányozása közben a vers szintakszisában realizálódó intonáció vizsgálatakor elhanyagolta az értelmi és hangulati (érzelmi) tényezők meghatározó szerepét, s azt próbálta kimutatni, hogy a dallamosság tudatosan alkalmazott intonációs sémák mechanikus járuléka, míg a többi tényező (tartalmi, pszichológiai, akusztikai, ritmikai stb.) elhanyagolható. Ezzel szemben a lírai vers dallamosságát meghatározó, döntő tényező annak gondolati — pszichológiai tartalma. A versben kifejezésre jutó romantikus élmény, hangulat a döntő tényező, a vers nyelve ennek megfelelően érzelmileg szervezett beszéddé válik; logikailag ködös, titokzatos, határozatlan, szuggesztív pszichikai színeződés festi alá a zeneiséget. Ez világosan következik a fentebb mondottakból is: mondhatjuk, hogy a dallamosság feltétele a dologi, logikai jelentés háttérbe szorulása, a túlzottan vagy kizárólagosan érzelmi szóhasználat, lírai ismétlések, felkiáltások gyakorisága, s ebből adódóan a hangulatnak megfelelő ún. „éneklő intonáció”.

ZSUKOVCSZKIJ 1818-ban írott „Песня” (Dal) c. verse, bár nem tartozik a legdallamosabb versei közé, mégis első olvasásra igen lírainak, dallamosnak tűnik:

Минувших дней очарованье,
Зачем опять воскресло ты?
Кто разбудил воспоминанье
И замолчавшие мечты?
Шепнул душе привет бывалой
Душе блеснул знакомый взор:
И зримо ей минуту стало
Незримое с давнишних пор.

О милый гость, святое *прежде*,
Зачем в мою теснишься грудь?
Могу ль сказать: *живи*, надежде?
Скажи ль тому, что было, будь?
Могу ль узреть во блеске новом
Мечты увядшей красоту?
Могу ль опять одеть покровом
Знакомый жизни наготу?

Зачем душа в тот край стремится,
Где были дни, каких уж нет?
Пустынный край не населится,
Не узрит он минувших лет,
Там есть *один* жилец безгласный,
Свидетель милой старины;
Там вместе с ним все дни прекрасны
В единый гроб положены.

Nem meglepő ezek után amit GUKOVSKIJ ír Zsukovszkijről [10]: „Zsukovszkij verseiben érezzük a költői melódiát, a vers dallamát, ami nemcsak az egymástól elválasztott szavak határait, de a szintaktikai elemeket elválasztó határokat is elnyeli. Zsukovszkij zenei szóáradatot hoz létre, ahol a szavak — hangjegyek...”

Zsukovszkij költészetéről hasonlóan vélekedtek kortársai, írók, költők, kritikusok egyaránt. Már korábbi német és angol romantikus költők verseinek fordításaiban is jellemző volt rá a dallamosságra való törekvés, amelyet későbbi saját verseiben is megtalálhatunk, és amelyet követői tovább tökéletesítettek.

Zsukovszkij idézett verse annyiban mondható zenei ihletettséégűnek, hogy egy énekesnőhöz írta [11]. A költeményt egy nyolcsoros és tizenhatsoros versszak alkotja, a másodikat a ritmikai-szintaktikai tagolódás és intonációs mozgás alapján két külön strófának vehetjük. Négyütemű jambusok alkotják a verssorokat, amelyek közül a páratlanok trocheikus, a párosok jambikus befejezéssel bírnak. A rímek minden strófát szabályos két részre tagolnak (ab ab + cd cd). A vers ritmikai és szintaktikai tagolódása megegyezik — egy sor alkot egy frázist, kettő pedig egy periódust — amely egy egész mondatnak felel meg.

A vers valami líraian ködös, érzelmileg emelkedett hangulat kifejeződése; egy romantikus, ábrándos múltba-tekintés művészileg magasfokú kifejezése. Ha a versen végigvonuló kérdés-párhuzamok „tartalmát” megpróbálnánk logikailag pontos nyelven kifejezni, megsemmisülne nemcsak az azokban rejlő dallam, de elveszne a vers egész érzelmi-pszichológiai mondanivalója is. A vers hangulatát, szavainak megfoghatatlanságát „igézet,” „emlékezés”, „ábránd” stb. főnevek; „elnémult”, „láthatatlan” stb. melléknevek; „felriad”, „suttog”, „felvillan” stb. igék határozzák meg. A vers hangulatát e líraian ködös érzelmi állapot jellemzi, ez hívja életre a kérdő mondatok dallamos intonációját, amely nemcsak a kérdő mondatok mechanikus eredménye, hanem a vers bonyolult művészi egységének eredője, azaz a művészi szándék maradéktalan megvalósulásának lényeges alkotó-eleme.

Már SIEVERS megállapította, hogy a vers előadásának hangja más, mint a hétköznapi beszédé: a versben realizálódó intonáció hatására csökken a hétköznapi nyelvre jellemző hangkülönbségek váltakozása, a hangok közötti intervallumok állandóbbá válnak, és a pszichológiai tartalomnak megfelelően az intonáció többnyire monotonná válik. A Zsukovszkij versében tapasztalható dallamosság vizsgálatára a vers ritmikai-szintaktikai tagolódásának kölcsönhatása mellett az intonáció nyelvészeti kutatásának eredményeit is felhasználhatjuk [12].

Zsukovszkij dallamos lírájában a vers hangzáselemei nem játszanak még olyan fontos szerepet, mint a szimbolistáknál, ezért az akusztikai jelenségek közül a beszédintonáció alakulását igyekszünk nyomon követni a vers ritmikai és szintaktikai rendszerében. A vers szigorú architektonikája, a ritmikai és szintaktikai egységek megegyezése és párhuzama lehetőséget nyújt az elemek fokozott érzékelésére és arra, hogy a legkisebb változás is érezhetővé és meghatározott esztétikai érték hordozójává váljon.

Az első versszakot az ölelkező rímek egy négy sorból álló kérdő és egy utána álló lírai-elbeszélő részre osztják. Az első részben két kérdő mondat van, mindegyik két-két sort foglal el. Az első kérdésben a megszólítást követő fokozatos, lassú intonációs emelkedés, és a kérdést követően azonos szinten maradás figyelhető meg. A „Зачем” — kérdés ugyanis nem egyértelműen második típusú (emelkedő-ereszkedő) intonációt realizál, hanem éppen a megszólítás és a második rész lírai-elbeszélő, „motivációja” lehetővé teszi a felkiáltáshoz hasonló ötödik intonációt is, amelyet a metrikailag erős helyen álló egytagú szó (ún. двойственное слово)

hangsúlyosodása és jambikus (akatalektikus), emelkedő jellegű befejezése is indokol. A harmadik sor elején, a "Кто" kérdéssel a legmagasabb pontra emelkedik az intonáció, amelyet a két hangsúly találkozása, a hangsúlyos sorvég és a metrikailag hangsúlytalan kérdőszó hangsúlyosodása (trocheussá válása, azaz a metrikai szabály megsértése) is fokoz. Innen a negyedik sor végéig fokozatos süllyedést figyelhetünk meg. A periódusok szintaktikai egységének ritmikailag a páratlan sorok trocheusi rímei is a „folyékonyság” érzését kölcsönzik. A harmadik sor „Кто разбудил...” kérdés intonációs emelkedését az elmondottakon kívül a ritmikaiszintaktikai egységen belül az állítmány helyzetének megváltozása is érzékenyen motiválja (воскресло ты — кто разбудил).

Az első rész érzelmi zaklatottságát nyugodtabb elbeszélő-lírai rész követi, amelyben a kérdések hiánya ellenére az előző rész intonációs mozgásához hasonló tagolódást figyelhetünk meg. A szintaktikai párhuzamban felhalmozódó hangulati emelkedést a mondatrészek többszörös inverziója fokozza, amely a párhuzam miatt jól érződik az egymás alá (illetve mellé) rendeződött sorokban. Ez ismét kissé emelkedő hangú, monoton előadást kíván (amit a mondat befejezetlenségének grafikai jele, a kettőspont is indokol), majd a második rész harmadik sora elején tapasztalható emelkedés után itt is lassú ereszkedés következik. Az emelkedést nemcsak az előző rész intonációja, mint háttér indokolja, hanem az „u” kötőszó enyhe hangsúlyosodását az időbeli jelentés árnyalata is előmozdítja.

A második versszak kérdései az utolsó négy sorban is folytatódva az első versszak kérdéseit fejlesztik tovább. Erre utal a második sorban ismételt megjelenő „Зачем” kérdőszó és az azt megelőző megszólítás is. A tartalmi-hangulati elemek felhalmozódása folytán a kérdések intonációja egyre emelkedik, egészen a negyedik sor végéig. Az első kérdés megszólítással együtt két sort foglal el, a harmadik és negyedik sorban egy-egy külön szintaktikai egységnek megfelelően egysoros kérdések vannak. A kérdések sűrűsödésének, amit emocionális erősödés kísér, intonációs emelkedés felel meg, s ezt a harmadik és negyedik sorban az is fokozza, hogy mindkét kérdésben meditativ-felkiáltó elemként a kérdésen belül mintegy újabb kérdés (felkiáltás) jelenik meg. A harmadik sorban ezt kettőspont mint pillanatnyi szünet grafikai jele is fokozza, s ez érezhetőbbé teszi a gondolati-ritmikai cezúrát. Ha a ritmikai tagolódás és a szóhatárok kapcsolatát vizsgáljuk, hasonló eredményre jutunk: a szóhatárok a metrikai tagolódásnak pontosan megfelelő zaklatottságot fejeznek ki [13], a vers ritmusos mozgásának folyékonyságát megtörik, s csaknem a dallamos intonációs mozgások egységét fenyegető *retorikus* beszéddé alakítják a verssort. A szó grafikai kiemelése (dőlt betűk) is ilyen logikai kiemelés irányába mutat. A szóhatárok és a ritmikai határok egybeesése jambusokról, azaz x x emelkedő verslábról lévén szó, szintén a verssor intonációjának emelkedését eredményezik, amely a sor utolsó, amfibrachusi "надежде" szava után a negyedik sorban folytatódik, az utolsó egytagú, rímet alkotó, kérdést és felkiáltást magában foglaló „будь” szóig. Ezzel ismét helyreáll a kérdések-periódusok előző megegyező párhuzamos mozgása. A negyedik sor másodlagos kérdést (felkiáltást) kifejező szavának (a harmadik sorban levőhöz képest) eltolódása erősen érződik a két sor ritmikaiszintaktikai párhuzamában, s ezt fokozza az a tény, hogy közbevetett, kiegészítő részek után a rímelő szó helyén jelenik meg. Ezért ez az előző sorhoz képest intonációs variációnak fogható fel, mint ahogy az egész első rész az előző strófa kérdő része háttérében annak továbbfejlesztését, variációját alkotja.

A kérdések az előző versszaktól eltérően a második részben is folytatódnak; az intonációs emelkedés az első (ötödik) sor elején levő kérdések hangsúlyos szótagjára esik, s a harmadik sor (hetedik) ismétlődő kérdése valamivel magasabb

változata. A kérdő intonáció ettől a ponttól lassan lejt a periódus és a versszak végéig, s lírai-elbeszélő rész nélkül a kérdések a harmadik versszakban folytatódnak.

A harmadik versszakban mindjárt az első sorban találjuk az ismét megjelenő „Зачем” kérdőszót, amely a kadenciát jelzi. Valóban, a kérdések megszakadnak a második sor után. Ugyanakkor a harmadik-negyedik sor az előző sorok intonációs hátterében, és a harmadik-negyedik sor állítmányainak és az alannyal való viszony megváltozásának következtében (край не населится — не узрит он — inverzió) enyhébb formában megismétli az első két sor intonációját. A negyedik sor végén a mondat grafikailag jelzett befejezetlensége miatt nem ereszkedik le az intonáció, nem áll meg, hanem anaforikus kezdetű, erősen lírai hangvételi elbeszélő résszel fejeződik be az első versszak második részének analógiájára, annak variációjaként.

3. A vers egy lírai élmény művészi kifejeződése, amelyben a tartalmi és intonációs tényezőknek egyaránt fontos szerep jut. A vers tartalmi-pszichológiai határozatlansága a gondolatnak megfelelő intonációk váltakozásával nemcsak előidézője a dallamosságnak, hanem ez az *énekklő-dallamos forma* a tartalom egyetlen adekvát megjelenési formája. A vers logikai tartalmának háttérbe szorulását elvont főnevek, nem tárgyi mellénevek, metaforikus, megszemélyesítő igék, tagadó formában levő mondatok, de főképpen természetüknél fogva nem reális tartalmat kifejező kérdő mondatok tették lehetővé. A romantikus versre oly jellemző hely-idő, ok, személy stb. határozatlansága nem változna, ha a kérdést megpróbálnánk határozatlan névmással helyettesíteni: pl. „Кто-то разбудил воспоминанье”... De a vers pszichológiai tartalmának teljes, maradéktalan kifejezését éppen a kérdő-énekklő forma tette lehetővé. A zeneiségre való törekvés nem csupán formai járulék, hanem a tartalmi oldal szerves része, a művészi szándék megvalósulásának módja.

Egy vers ritmikai-szintaktikai tagolódását a művészi szándék határozza meg. A zenei hatásra törekvő lírában már a szavak kiválasztása és elrendezése sem a szó logikai tartalmának kiemelése, hanem a harmonikus hatás érdekében történik. Ilyen törekvés pl. a hangzáselemek, az ún. „hangszerelés” előtérbe állítása, de hasonló törekvést jelentenek a verssor harmonikus ritmikai tagolása, az ismétlések és ritmikai-szintaktikai párhuzamok gyakorisága, a ritmikai és szintaktikai elemek egybeesése stb. Mindezek az eszközök együttesen valósítják meg a művészi feladatot.

Orosz verstannal foglalkozó szerzők műveiben gyakran találkozunk azzal a megállapítással, hogy a három szótagú verslábakkal ellentétben a jambus és trocheus nagyszámú kanonizált variációs lehetőségével („hangsúlyosodás”, illetve „hangsúlyeltolódás”) leginkább a prózai stílusnak kedvez, amely az intonációt is a hétköznapi beszédhez közelíti [14]. Zsukovszkij követői valóban többnyire az állandó hangsúlyviszonyokat jelentő háromtagú verslábakat használták. (Lermontov, Fet.) A dallamos líra ritmikai-szintaktikai párhuzamainak ritmikailag fontos feltetele a hangsúlyviszonyok azonossága, mint a harmonikus tagolódás eszköze [15]. Zsukovszkij verse ezt a követelményt is kielégíti: a kéttagú verslábakra annyira jellemző „hangsúlyeltolódás” (переакцентировка) mindössze kétszer fordul elő a versben (az első és harmadik versszakban), s mint láttuk, a dallamnak, a vers gondolatának érdekében. A metrikailag hangsúlyos szótag hangsúlytalanná válása is ritka: szórványos hangsúlyelhagyás az intonáció ereszkedő szakaszában, az elbeszélő-lírai részekben figyelhető meg. A négyütemű jambusok hangsúlyainak függőleges statisztikája: I. versszak: 6, 7, 5, 8; II. versszak: 8, 8, 6, 8; III. versszak: 7, 7, 5, 8. Ha a szóhatárok és dinamikus hangsúlyok viszonyát vizsgáljuk, megállapíthatjuk, hogy a vers két fő ütem felé tendál (dipódia). Ez a jelenség is hat a vers nyelvének folyékonyságára, és a népdalon át az ősi dal-lírához vezethető vissza [16]. A nyelv könnyedségét, folyékonyságát — ami a zeneiség egyik fő kritériuma — meghatározó

követelmény, hogy a versláb metrikus határai ne essenek egybe a szó reális határai-val, hanem az ún. „tört mérték” jöjjön létre, Zsukovszkij verse a fentebb említett második versszak harmadik-negyedik sorától eltekintve (amely indokolt művészileg tudatos eszközt jelent) meglepő változatosságot mutat e tekintetben is. Kevés a versben bizonyos szavak logikai hangsúlyozása, kiemelése, amely a vers dallamos folyását, „fuvallatát” megtörné. Az emelkedett lírai, emocionális hangulat a hétköznapi nyelvtől eltérő dallamosságot kölcsönöz a versnek, az említett grafikailag is jelzett logikai szókiválasztás (második strófa: „живи”) is elsősorban érzelmileg motivált, és az intonáció ezáltal csaknem retorikussá váló fokozódása művészileg indokolt. Nem találunk az idézett versben példát *enjambementre* sem, amely mint a „próza stílus” jelensége a dallamos vers szabályos kompozicionális tagolódását széttörve éppen a mindennapi beszédhez közelítené az intonációt. Zsukovszkij verse, mint több más romantikus költő alkotása, a dallamos, éneklő előadásmód felé fordul, de ez nem öncél, s nem választható el tartalmi meghatározójától, hanem annak művészi megjelenési formája.

Hogy a vers milyen mértékben függ hangulatától, a kifejezésre jutó lírai-meghatározatlan érzésektől és nem a kérdő intonációk mechanikus eredménye, ezt jól láthatjuk Puskin egy aránylag késői (1830-ban írott) versének példáján.

Стихи, сочиненные ночью во время бессонницы

Мне не спится, нет огня;
Всюду мрак и сон докучный
Ход часов лишь однозвучный
Раздается близ меня,
Парки бабье лепетанье,
Спящей ночи трепетанье,
Жизни мышья беготня...
Что тревожишь ты меня?
Что ты значишь, скучный шепот?
Укоризна или ропот
Мной утраченного дня?
От меня чего ты хочешь?
Ты зовешь или пророчишь?
Я понять тебя хочу,
Смысла я в тебе ищу...

Nem célunk a vers kimerítő elemzése, csupán a vers gondolati aspektusának az intonációt befolyásoló szerepét vizsgáljuk meg. A 15 sorból álló költemény első részében, az első hét sorban az éjszaka misztikus hangulatát érzékeltető párhuzamokból álló kijelentő mondatok vannak, hangutánzásokkal, hangulatfestő szavakkal. Az éneklő intonáció hiányát nem a *kijelentő* mondatok okozzák szemben Zsukovszkij kérdéseivel, hanem a vers művészi gondolatát meghatározó gondolati, megismerő elem. A vers mindjárt a kezdetén („Мне не спится, нет огня”), sőt a címében utal a konkrét körülményekre. A gondolati-megismerő elem erősödését jelenti a vers szimmetrikus középpontjában (8. sor) megjelenő kérdés: „Что тревожишь ты меня?”, amely folytatódik a 13. sorig. A kérdésekben realizálódó intonáció sem meditativ-határozatlan érzelmi tartalomnak megfelelő éneklő lesz, hanem a vers értelmi, logikai tartalmának rendelődik alá, s ennek megfelelően a szó logikai hangsúlya által történő kiemelését támasztja alá. Etrre utal a vers két záró sora is:

«Я понять тебя хочу,
Смысла я в тебе ищу...»

Puskin valóban kezdeti költői szakaszában egy darabig Zsukovszkij hatása alatt állt, erről tanúskodik néhány hasonló hangvételű verse. Hamar letért azonban mestere útjáról, és elődjei költői eredményeit szintetizálva az ún. „klasszikus stílusnak megfelelő egyén istilust dolgozott ki.

4. ZSIRMUNSZKIJ a „Modern líra két irányzata” [18] c. cikkében a következőket írja: „A szimbolistáknál a líra a zene szellemében fogantatít, a szavak inkább zavaros hangulatot keltő hangjaikkal, mint fogalmi tartalmukkal hatnak. Gyakoriak az ismétlések (hangok, szavak, egész sorok) mint a dalban. A szavak metaforákká, utalásokká, célzásokká válnak, a dologi-logikai jelentés háttérbe szorul, de annál fontosabb lírai-emocionális tartalmuk. Ebben az értelemben a szimbolisták a XIX. századi romantikus költők tradíciójának folytatói.”

Balmont versének elolvasásakor valóban sok hasonlóságot fedezhetünk fel Zsukovszkij elemzett versével, sőt, Zsukovszkij zeneiségének bizonyos továbbfejlesztéséről is beszélhetünk:

Она отдалась без упрёка,
Она целовала без слов.
— Как темное море глубоко,
Как дышат края облаков!
Она не твердила: «Не надо»,
Обетов она не ждала.
— Как сладостно дышет прохлада,
Как тает вечерняя мгла!
Она не страшилась возмездья,
Она не боялась утрат.
— Как сказочно светят созвездья,
Как звезды бессмертно горят!...

Itt is Zsukovszkijhoz hasonlóan a lírai, érzelmileg felfokozott hangulat a dalamos intonáció meghatározója: nem a tartalmi-tárgyi oldal dominál, hanem a ködös, lírai-érzelmi tónus, amely a vers szerkezetének minden síkján a hangulatnak megfelelő harmonikus ritmikai-szintaktikai tagolódást eredményez. Itt nem a periódusok, hanem egyes verssorok alkotnak önálló szintaktikai egységeket, amelyek azonos alárendeltségi viszonyban vannak. A vers dallamosságát a hangulati-érzelmi elemek felhalmozódása, fokozódása eredményezi, amely ismétlések, párhuzamok, hangzáselemek bonyolult kölcsönhatásában realizálódik.

A vers három négysoros versszakból áll, a versszakok Zsukovszkij verséhez hasonlóan két párhuzamosan haladó lírai-elbeszélő és azt követő felkiáltó részből állanak. A vers ritmikai tagolódásának tökéletes szintaktikai tagolódás felel meg: minden verssor, mint ritmikai egység zárt, egész szintaktikai egységet, mondatot alkot. A szomszédos sorokat (1—2; 3—4) szintaktikai párhuzam kapcsolja össze, amelyet azonos kezdőszavak (anaforák) erősítenek. A páratlan sorok jambusi és a párosok trocheusi rímei magasabb ritmikai-szintaktikai egységbe, versszakba egyesítik az anaforákkal és párhuzammal összetartozó periódusokat.

A lírai elbeszélő és a felkiáltó rész párhuzamos mozgása végigvonul az egész versen, s a ritmikai-gondolati tagolódás párhuzama a lírai hangulati hatások felhalmozódását, belső párhuzamát alkotva a hangulati fokozódásnak megfelelő intonációs emelkedést eredményez. Az első-második sorok elbeszélő részeit a harmadik-negyedik sorok rákövetkező természeti képeket felsorakoztató felkiáltásai líraivá, emelkedetté teszik. Így a különböző hangulati hatások egymásra halmozódva és egyre fokozódva az előző periódus (és strofa) variációját jelentik és ez az azonos ritmikai-szintaktikai felépítés folytán emelkedő intonációban realizálódik. Az

érzelmi-gondolati és a ritmikai-szintaktikai tényezők párhuzama, ismétlődése és az ezzel kapcsolatos fokozódás mellett sok más tényező is hozzájárul a vers zeneiségéhez. Zsukovszkijhoz hasonlóan a párhuzamos ritmikai-szintaktikai tagolódáson belül szintaktikai inverziók fokozzák az intonáció emelkedését: pl. az alany-állítmány helye a mondatban, (a verssorban jól érződik az eltérés), a jelző hozzájuk való viszonya stb.

Zsukovszkijhoz képest melodikai szempontból többletet jelent a vers hangzás-elemeinek szerepe az egységes dallamos hatásban. Ilyen pl. a rímek „hangzás-rímekké” válása szemben a „gondolati” rímekkel; itt ugyanis többnyire morfológiailag azonos szavakat összekapcsoló szuffiksális vagy flexív rímeket találunk, míg Zsukovszkijnál nem volt ilyen lényeges a hangzáselemek szerepe és a rímek a vers érzelmi tartalmának megfelelően a múltra és jelenre utaló szavakat egyesítették. A hangzáselemek szerepének előtérbe kerülését a dinamikus hangsúlyok harmóniáján kívül a minőségi elrendezés szabályosságára való törekvés is jellemzi. A vers hangsúlyos verselésben íródott. A hangsúlyok minden sorban a második, ötödik és nyolcadik szótagon vannak. Az első hangsúly előtt egy, a hangsúlyok között két-két hangsúlytalan magánhangzó van. A páratlan sorok kilenc, a párosok nyolc szótagból állanak — egy periódust tizenhét szótag alkot. A dinamikus változás szabályossága mellett a hangsúlyos magánhangzók elhelyezése is szabályozott: pl. I. sor: a, a, o; II. sor: a, a, o; stb. A hangulati tényező mellett melodikai szempontból fontos, hogy a szabályos hangváltakozásnak a szintaktikai tagolódás álszabályossága felel meg.

A versben kifejezett lírai élmény a gyakori tagadások (cselekvés és tulajdonság tagadása), megszemélyesítés, metaforikus igék használata stb. miatt álomszerűvé, megfoghatatlanná válik. Ezt a párhuzamokon és említett eszközökön kívül fokozza a hangulatfestő szavak gyakori ismétlése (дышет), amely belső, gondolati párhuzamot eredményez. Az intonációs emelkedés fokozódását elősegíti a leíró részekben levő tagadás fokozatos erősödése is. (Az elején csak negatív formában álló határozóról van szó, amely később párhuzamot alkotó tagadó mondatokká változik.) Szemantikailag szintén emelkedésre utal a felkiáltó részeket alkotó szavak vizuális tartalma is: „глубоко” — mélyen, és „облаков” — felhő azaz magasan; дышет прохлады — тает вечерняя мгла (szintén magassági különbséget jelent), és végül: Как звезды бессмертно горят!

5. Zsukovszkij és Balmont verseiben a lírai vers dallamosságának jellemzőit igyekeztem feltárni. Egyes romantikus vagy szimbolista költő versében érezhető dallamosság azonban nem lehet költői nagyság általános normatív értékmérője, ahogyan sok kortárs-kritikus vélte. Itt egy költői életérzés adekvát „formába állásáról” van szó, amely alapvetően más szemléletből fakad, mint a „klasszikus” költőké. A romantikusok zeneiségre való törekvését a konkrét történelmi - társadalmi feltételek által meghatározott misztikus életérzés váltotta ki. A művészi feladat ennek megfelelő megváltozását a művészi szemléletmód, a költői nyelv és kifejező eszközök változása követte. A romantikus költő korának művészi feladatával azonosulva művészi szemléleti módjának alkotóelemévé, szervező tényezővé fogadja a dallamosság kritériumát. Ez a követelmény a szavak kiválogatásától kezdve az alkotás folyamatában úgy érvényesül, hogy az olvasó a vers olvasásakor reprodukálni tudja a művészi szándékot. A dallamosság kritériuma a költészetben hasonlít a „dekoratív szkéma” fogalmához a festészetben, amelyről a klasszikus és barokk művészetet elemezve így ír WÖLFFLIN: „...A dekoratív szkéma a természetszemlélet egyik formája lesz... Rembrandt képei nemcsak más rendszer alapján épülnek fel, mint Dürer képei, hanem más szemléletből is fakadnak... Olyan tartályt jelent,

amely valóságos tartalmat fogad be és ennek a tartalomnak alapot ad. Ez azonban nem úgy értendő, hogy valamilyen tetszőleges dekoratív formulát húznak a világra: a téma maga is aktív tényező. Hiszen a művész most nemcsak másképpen lát, hanem *mást lát meg.*” [19]

József Attila példája mutatja legjobban, hogy a nagy költő egész művészi lénye, személyes énie mintegy ráterem feladatára. FORGÁCS LÁSZLÓ így szól a költőnek Halász Gáborhoz intézett sorairól: „József Attila annyira magáénak vallja az osztály életérzését, hogy ebben nem külön tartalmat lát, amelyhez formát kell keresnie, hanem rászabott tartalmat, amely alakjává mélyült, s amelynek egyenértékű kifejezése a tulajdonképpeni alkotómunka.” [20]

A romantikus és szimbolista költő korának sivárságától elfordulva egy attól különböző, érzésekkel teli, lebegő költői világot alkot, amelynek dekoratív kritériuma: a zeneiség. A költő azt látja és vallja, ami romantikus életérzését maradéktalanul kifejezésre juttatja: innen adódik a vers szavainak lebegő határozatlansága, amely Zsukovszkij és Balmont verseiben dallamossággal párosult.

JEGYZETEK

- [1] В. Жирмунский, Вопросы теории литературы. Л. 1928. стр. 105.
- [2] О. Валцель, Проблемы формы в поэзии. Л. 1925. стр. 49.
- [3] В. Жирмунский, цит. соч. стр. 189.
- [4] Polevoj véleményét idézi EISENBAUM — 1. a 8. sz. jegyzet: 350.
- [5] Ezért a zenét és a költészetet „muzikális művészeteknek”, a szobrászatot, festészetet „dologi”, „tárgyi” művészeteknek hívták. В. Жирмунский, Введение в метрику, Л. 1925. стр. 9.
- [6] Там же.
- [7] Ebből a szempontból több művészet- és irodalomtörténész a művészeti stílusok egymásutániségét két fő csoportra osztja: klasszikus és romantikus stílusokra. WELLEK—WARREN, Theorie der Literatur, Berlin, 1967. 114.
- [8] Б. Эйхенбаум, Мелодика русского лирического стиха (О поэзии), Л. 1969. стр. 317—510.
- [9] Жирмунский, цит. соч. глава Мелодика стиха.
- [10] История русской литературы, том I. М. 1963. стр. 123.
- [11] Б. Эйхенбаум, цит. соч. стр. 376.
- [12] Е. Брызгунова, Материалы по курсу «Фонетика и интонация русской речи», М. 1965.
- [13] В. Жирмунский, Введение в метрику, стр. 169.
- [14] SENGEL a négyes jambus 40 kanonizált variációjáról ír.
В. Жирмунский, Введение в метрику, стр. 173.
- [15] В. Жирмунский, Введение в метрику, стр. 173.
- [16] Там же стр. 171.
- [17] Puskin válogatott versei. (Кэньелвű kiadás.) Bp. 1957. 266.
- [18] В. Жирмунский, Вопросы теории литературы, стр. 189.
- [19] HEINRICH WÖLFFLIN, Мűvészettörténeti alapfogalmak. Bp. 1969. 170.
- [20] Levél Halász Gáborhoz: „En a proletárságot is formának látom...”, idézi FORGÁCS LÁSZLÓ, József Attila esztétikája, Bp. 1965. 308—9.

О МУЗЫКАЛЬНОСТИ РУССКОГО СТИХА

Т. Бароти

Известно стремление поэтов-романтиков и символистов приблизить поэзию к музыке. Читая приведённые стихотворения Жуковского и Бальмонта, действительно на непосредственном впечатлении имеем представление о напевной лирике и напевном стиле.

Анализируя оба стихотворения, автор стремится доказать, что напевная интонация возникает в результате сложного взаимодействия поэтических приёмов, подчинённых осуществлению общего художественно-психологического задания. Этим художественным заданием определяется и язык поэта, как система художественно-выразительных средств: так

в приведенных стихотворениях выбор слов, лирические повторения, вопросы и восклицания и связанная с ними *напевная интонация* как характерное средство художественного выражения лирики «романтического» типа.

ÜBER WOHLKLANG DES RUSSISCHEN LYRISCHEN GEDICHTS

von

T. Baróti

Es ist allgemein bekannt, dass einige romantische und symbolistische Dichter nach einem musikalischen Effekt gestrebt haben. Der Autor untersucht bei Analysierung des Gedichtes eines romantischen und eines symbolistischen Dichters — nämlich Zukowkij und Balmonts — wie sich die Melodie des Gedichtes in komplizierter Wechselwirkung seiner künstlerischen Mittel verwirklicht. Er stellt fest, dass die Musikalität durch die künstlerische Aufgabe bestimmt wird und dass der Wohlklang neben der Wortwahl, den lyrischen Wiederholungen, Fragen und Ausrufen, der singenden Intonation ein charakteristisches Ausdrucksmittel für die romantische Lyrik ist.

TÁJÉKOZTATÓ A JUHÁSZ GYULA-SZÓTÁRRÓL

Írta: BENKŐ LÁSZLÓ

Ha egyszer valaki azzal a szándékkal venne kezébe egy regényt vagy verses-kötetet, hogy megvizsgálja a benne előforduló valamennyi szót, azok mennyiségét vagy különböző minőségi vonásait, legegyszerűbben úgy járhatna el, hogy a szavakat felírja egy-egy cédulára, s ezeket a cédulákat a kívánt szempontok szerint rendszerezi. Ha ezt a szógyűjtést egy író, költő valamennyi művéből elvégezné, készen volna egy írói szótár; legalábbis az írói szótárnak az a legegyszerűbb, legkezdetlegesebb formája, amelyet mint szómutatót, indexet szerte a világon már sok író műveiből összeállítottak.

Ha emberünk arra is kíváncsi volna, hogy az indexben előforduló szókat hogyan használta fel a kiválasztott író vagy költő, akkor a céduláin levő egyes szók mellé feljegyezné azt a szövegkörnyezetet is, amellyel az indexben szereplő szó közvetlen összefüggésben van. Tehát pl. a szómutatóban szereplő *szőkeség* szó cédulájára odakerülne legalább ez a szöveg: „*Milyen volt szőkesége, nem tudom már*”.

Egy ilyen kontextussal ellátott, a szók felhasználását is bemutató gyűjtemény természetesen lényegesen többet nyújt, mint az index. Ez a konkordancia-szótárnak nevezett műfaj sem ismeretlen a lexikográfiában, régi és új képviselői egyaránt megtalálhatók.

Ám a modern írói szótártól ennél még többet várunk. Elsősorban azt, hogy megmutassa a szónak legjellemzőbb, legalapvetőbb tulajdonságát: jelentését. Mégpedig úgy, hogy a rugalmasan hajlékony és sokféle ágazó jelentésstruktúrának kibogozza azokat a finom, sokszor alig észrevehető szálait, amelyek a szóban forgó írói, költői felhasználás kohójában izzítva ötvöződtek bele a jelentéseknek és jelentésárnyalatoknak már meglevő, régebben is ismert, általánosan használt, de mindenkor pajkosan vibráló szírványaszíneibe. Tehát az írói szótárnak az adott szövegben aktualizált jelentést kell lehető pontossággal megközelítenie. Ezért a modern írói szótárak többé-kevésbé értelmezik a címszókat.

A szövegkörnyezet és közvetve a jelentés is a grammatika alapján megszerkesztett nagyobb nyelvi egységekbe (szerkezetekbe, mondatokba) tömbösödve kristályosodik ki a teljes költői műben. Ezért a szavak nyelvtani formája (toldalékolása), egymáshoz való kapcsolása, viszonyítása fontos tükrözője a nyelvi felhasználásnak, úgyszintén a szótípusok és alakváltozatok statisztikai mutatója, gyakorisága vagy ritkasága is.

Szókincs (lexika), jelentés (szemantika) és nyelvtani sajátságok (grammatika) tehát szorosan összetartozó egységet alkotnak. Bármelyikük hiányozzék egy nyelvi korpusz vizsgálatából, az eredmény torz marad. E három alapvető komponens összjátéka — a kiválasztás, a felhasználás változatosságának számtalan lehetőségével — eredményezi azt a sajátos színt és ízt, amely egy nemzeti nyelven belül mindenkor elárulja alkotója egyéniségét, még ha lényegében azonos nyelvi elemeket, sok-

szor alig észrevehetően, szemérmesen elrejtve használ is. Magyarán: a szavaknak ilyen szempontú megvilágítása mindig megmutatja az egyéni stílust. A stílus nyelven belüli, tehát látható és érzékelhető jegyeinek, apró részecskéinek feltárása éppen ezért aligha hiányozhat az írói szótárból.

Ezeknek a feladatoknak a felismerése és lexikográfiai eszközökkel történő kifejezése nem merőben új a szótári, köztük az írói szótári műfajokban. De a lexikai, szemantikai, grammatikai és stilisztikai szempontok következetes érvényesítését — tudtommal — eddig egyetlen írói szótár sem alkalmazta.

A Juhász Gyula költői nyelvét feldolgozó szótár (a továbbiakban JuSz.) tehát új útra lép akkor, amikor minden egyes idézetet az említett szempontok szerint minősít. E célt követve, de természetesen sok egyéb körülménytől determinálva, alakult ki az a szótári rend, amelynek főbb vonásait az alábbiakban foglalom össze. (A JuSz-ral kapcsolatos elvi és gyakorlati kérdések bővebb tárgyalását az irodalmi jegyzékbe foglalt munkákból ismerhetik meg az érdeklődők.)

*

1. A JuSz Juhász Gyula költői szókinszét dolgozza fel. Egészen pontosan a költői szókészletnek azt a csaknem teljes anyagát (kerekén 12 000 címszót), amely a kritikai kiadás három kötetében levő 1373 versből tevődik össze. (Vö. Juhász Gyula összes művei. Versek. 1—3. Szerk. Ilia M., Péter L., Bp. 1963.)

Lexikográfiai műfaja szerint a JuSz teljes igényű, értelmező típusú írói szótár, amely minden egyes címszóról értelmezést, a címszó bemutatott előfordulásairól stilisztikai és nyelvtani minősítést is ad a jelentésstruktúra szerinti besorolás mellett.

2. A szótár címszavai mindazok a szók, amelyek a kritikai kiadás verseiben benne vannak — tekintet nélkül arra, hogy köztük tulajdonnév, idegen szó, szó-rövidítés (illetőleg rövidítéssel jelzett szó) stb. van. Címszóanyagában tehát a JuSz abszolút módon teljes.

A címszók a Juhász Gyula-i nyelvhasználatot, illetőleg írásmódot tükrözik. (A mai irodalmi nyelvtől eltérő alakok megfelelői a címszó után zárójelben = jellel vannak feltüntetve: *szürkéll* (=szürkéllek), *szundit* (=szundít).

Közvetlenül a címszó után történik a szófaji megjelölés. A nem személyt jelölő tulajdonnevek mellett a megfelelő nyelvi réteg jelzése (földrajzi, mitológiai stb.), az idegen szók mellett a megfelelő nyelvre utalás is szerepel: *breve* mn (latin).

A szófaji megjelölést követi az előfordulási indexszám. (Több alakváltozat esetén felbontva: *kel* ~ *kél* [2 ~ 5].)

A történeti, illetőleg mai nyelvi rétegződés, használati kör vagy más, a szóra általában jellemző stilisztikai szempont szerint a címszó minősítő jegyet kaphat az Értelmező Szótár jelzéseinek alapján. (Pl. *régi, költői, népnyelvi, hivatalos* stb.)

Egy további minősítési alap a címszók gyakorisága — a nemzeti nyelv egésze szempontjából. Az olyan címszó, amelyik az Értelmező Szótárban nem fordul elő, de megvan valamelyik nagyobb szótárunkban vagy a MTA nagyszótári anyagában ritkának (*ritk*) minősül. Újszerű (*új*) szók az olyanok, amelyek nincsenek szótár-ozva, tehát nagy valószínűséggel Juhász Gyulának tulajdonítható szóalkotások.

Mindezek a minősítések a szavak általános osztályozására, nem sajátosan Juhász Gyula nyelvhasználatára vonatkoznak, de persze ez utóbbira nézve is érvényesek. Ha eltérés van — amennyire ez a korabeli szótárak, lexikonok, kortársak szóismerete alapján megállapítható — azt a minősítő jegy elé illesztett *ma* jelzés tünteti fel. Pl. *konflis* (ma: elav).

Mindezekhez a címsorbeli minősítésekhez az Értelmező Szótár adja a viszonyítási alapot.

A stilisztikai minősítő jegyek előtti, illetőleg a szófaji megjelölés utáni indexszám jelzi a címszó előfordulási gyakoriságát Juhász Gyula nyelvhasználatában — a hapaxok kivételével. Tehát az egyszeri előfordulású címszók mellett nincs indexszám. Ha a szócikkben nincsenek feltüntetve a címszó összes előfordulásai — s a szótár korlátozott terjedelme miatt ez elég gyakori —, azt az indexszám elé illesztett V: (= válogatással összeállított szócikk) jelzi (pl. *ragyog* tn ige [V: 167]).

Esetenként a címsorba kerülhetnek még más, az egész szócikkre vonatkozó stilisztikai vagy nyelvtani jelzések is.

A címsort a címszó előforduló toldalékainak feltüntetése zárja le.

3. A JuSz szócikkei a következő részeket tartalmazzák:

- a) Értelmezés
- b) A felhasználás bemutatása, vagyis idézetek (a címszó szöveggörnyezettel)
- c) Lelőhely
- d) A felhasználásból adódó stilisztikai jegyek
- e) Az idézett címszó nyelvtani (mondattani) szerepe
- f) A szócsalád (szóösszetétel, továbbképzések).

A szócikknek ez a felépítési rendje több-kevesebb módosítással minden szócikkben érvényesül.

4. Az értelmezés célja kettős: mint egyéni stíluszótár a JuSz természetesen a költői szöveg szerinti, tehát egyéni, alkalmi jelentés(ek) megállapítására törekszik. Az ilyen értelmezés minden óvatosság mellet is csak fenntartásos lehet. (A bizonytalan értelmezésre külön jel (?) is figyelmeztet.)

A címszó-állomány többrétűsége megkívánja az ismerettári (enciklopédikus) értelmezést is (főleg tulajdonnevek, idegen szók esetében). Az értelmezés — különösen személyekre vonatkoztatva — nem feltétlenül megkülönböztető, csak megjelölő, besoroló jellegű. Pl. több személyre (tehát több címszóra) is érvényes ez a megjelölés: színész. Tehát az értelmezés a személynek a legfontosabb ismertető jegyére szorítkozik. A részletesebb magyarázatot — szükség esetén — a kritikai kiadás kitűnő jegyzetapparátusára történő utalás helyettesíti. Pl. *Lady Godiva*: (angol) mondai hősnő (Krit 1:498).

A JuSz minden címszót értelmez. Ez az értelmezés az Értelmező Szótár rendszerére támaszkodik ugyan, de a műfaji sajátosságok következtében attól gyakran eltér.

Kiegészítő értelmezésnek nevezhető az állandósult szókapcsolatok frazeológiai egységek bemutatása. A JuSz-ban minden olyan szerkezet lexikai egység, amely szemantikailag eltér a szerkezeti tagok jelentéseinek összegétől; tehát minden olyan szintagma, amelynek jelentése nem illeszthető sem az egyik, sem a másik tag jelentésstruktúrájába. Az ilyen lexikai egységeket külön jelentésként (jelentésárnyalatként), kivétve minősíti a JuSz. Az értelmezés csak az egyik, rendszerint a szerkezeti alaptag szócikkében történik (a másik szócikkben → utalójel van).

Mint minden értelmező szótárban, a JuSz-ban is adódnak formális értelmezések. Pl. *szőkehajú* (= szőke hajú) mn 'Olyan (személy), akinek a haja szőke.'

Sok címszónak több jelentése (jelentésárnyalata) van. A szócikk felépítési rendjének alapja ez a jelentésstruktúra. Elrendezésében, jelölési rendszerében szintén az Értelmező Szótár útmutató; tehát a külön bekezdéssel, félkövér arab számmal jelölt jelentések sorrendje hozzáigazodik. Egy jelentésen belül a félkövér betűs jelzések különböztetik meg az árnyalatokat. (Egy szócikken belül a jelentéseket és jelentésárnyalatokat feltüntető számok, illetőleg betűk természetesen így sem mindig

azonosak az Értelmező Szótárával, hiszen nem minden szónak minden jelentése fordul elő a JuSz-ban, illetőleg megfordítva.)

A szólások az idézetek végére kerülnek: *Sz* (esetleg *Sz-szerű*) jelzéssel.

A címszó minősítésére alkalmazott, már említett minősítő jegyek gyakran nem minden előfordulásra, csak a címszónak bizonyos jelentés szerinti használatára vonatkoznak. Ilyenkor a minősítő jegyek — ugyanúgy, mint az Értelmező Szótárban — nem a címsorban, hanem új bekezdésben a szó értelmezése előtt (több jelentés esetén az ezeket megkülönböztető számok után) vannak zárójelben feltüntetve. Ezek a jelölések is mindenkor az adott és a szócikkben bemutatott költői nyelvhasználatra vonatkoznak ugyan, de egyúttal általános érvényűek is, mint a címszó melletti minősítő jegyek. Tehát pl. a *vál* jelzés nem, illetőleg nem csak azt jelenti, hogy a címszó ilyen jelentése Juhász Gyula költői nyelvben választékos, hanem az egész magyar irodalmi, illetőleg köznyelvben is az.

Az értelmezés előtti stilisztikai értéket jelző minősítő jegyek tehát mindenkor a szójelentéshez általában tapadó sajátosságok. A JuSz minősíti a szövegösszefüggésben alkalmasszerűen a címszóhoz kapcsolódó stilisztikai értékeket is. Ez a minősítés, amely tehát rendszerint egyedi esetre vonatkozik, az egyes idézetek után kap helyet.

5. Az értelmezés (és az esetleges stilisztikai, illetőleg szintaktikai minősítő jegy vagy jegyek) után következik a címszó bemutatása a megfelelő szövegkörnyezetben. Az idézetet az értelmezéstől kettőspont választja el, és kurzív szedés emeli ki.

A szövegkörnyezet kiválasztásának célja és elvi alapja természetesen nem lehet más, mint az, hogy feltüntesse a címszónak az értelmezéssel megállapított jelentés, illetőleg grammatikai és stilisztikai érték szerinti felhasználását úgy, hogy az idézett szöveg értelmes, kerek egész legyen. (Erről a követelményről a formaszóknál olykor le kellett mondani.) Alapelv: inkább kevesebb, de teljesebb idézetet!

Az idézetben néha elkerülhetetlen a kihagyás. A cím (zárójelben kurzív betűs) közlése viszont legtöbbször segít a megértésben. Néha (zárójeles) kiegészítő szóhoz is kellett folyamodni. A szövegben az esetleges kihagyást .. jelzi. A költői szövegen változtatás nincs a szótárban.

6. A szótár terjedelmi kötöttsége csak korlátozott idézet közlését teszi lehetővé. Ennek következtében többször és többféleképpen kell utaláshoz folyamodni: a) utaló címszóval: *csend* l. csönd. Ide tartoznak az alakváltozatok, a személynevek vagy más, több szóból álló idegen nyelvű idézetek második, harmadik stb. szavai; b) → utalójellel: Az utána következő szó vagy szók azt a címszót jelzik, amelynek cikkében a megfelelő idézet megtalálható. Pl. *kávéház* ... → *aktor leábrázol*; c) csupán a lelőhely feltüntetése jelzi a szótárban nem szereplő előfordulásokat (pl. 346/9).

Idézet, utalás (utalószóval, illetőleg lelőhellyel) együttesen is, külön-külön is előfordulhat.

Kényszerű fogyatékosága a JuSz-nak, hogy nagy indexszámú (általában 15-nél nagyobb) szók cikkében mellőzni kénytelen a teljes bemutatást, illetőleg valamennyi lelőhely felsorolását. Takarékosági és racionális szempontok más megszorításokat is szükségessé tettek. Alapelv, hogy idézet lehetőleg csak egyszer forduljon elő a szótárban. Az idézetek ezért a fontos, tehát gyakran használt szók cikkeiben szerepelnek. De a ritkább vagy elvont jelentésű hapax jellegű (egy-két előfordulású) címszók is lehetőleg kaptak illusztráló példát. A többi kisebb indexszámú címszó cikkében gyakran (→ jellel ellátott) utaló címszó jelzi a megfelelő idézet bemutatási helyét. A terjedelmi kötöttség miatt — látszólag a melléknevek részesültek legmóskább bánásmódban. Mellettük legtöbbször a jelzett szót tünteti fel a szótár (mindenkor lelőhellyel vagy utaló címszóval). Ez a pusztá felsorolás sajnálatosan elszűrkít sok szép költői idézetet, viszont nyilván többet megmutat a költői nyelvhasználatból,

mint néhány példa közlése. Az állítmányként, illetőleg határozószóként előforduló melléknévet — ha több van — külön kivetíti a szótár; ha csak egy ilyen előfordulás van, azt || választójel különbözteti meg a már felsorolt jelzői használatától. Ugyanilyen elrendezésben kerültek az igék szócikkébe a *-ni*, illetőleg *-va*, *-ve* képzős igenevek. Ha egy főnévnek nagyobb számú jelzős előfordulása van, a jelzőket külön felsorolja a szótár — lelőhely nélkül (a lelőhely a megfelelő címszó alatt található).

Nincs illusztráló szöveg az egyszavas verscímek mellett (ez a címszó pusztán ismétlése volna); nincs a mondatértékű lexikai egységek mellett (pl. *benőtt a feje lágya*), valamint a többszavas idegen szövegek után, végül az appellatív értékkel nem bíró tulajdonnevek után sem. De utaló címszó vagy lelőhely minden esetben van.

7. A címszó előfordulásainak (lelőhelyeinek) feltüntetését megkönnyíti a kritikai kiadás beosztása: a versek 1—1373-ig számozottak. A JuSz-ban a lelőhelyet jelző törtszám számlálója a kritikai kiadás szerinti versszám, nevezője a vers megfelelő sora. (A több részből álló versek [ciklusok] rendjét római szám jelzi a kritikai kiadásban. Az ilyen versekből idézett szavak után a JuSz-ban az egyszerű tört számlálója és nevezője közé bekerül a megfelelő ciklusdarabot jelző római szám is: 968/II/4. Ugyanezzel a jelzéssel szerepelnek az egy versszám alá sorolt, több részletből álló versek is, amelyeket a kötetben külön alcímek választanak el egymástól.)

A verscímben előforduló szók (hozzáértve az alcím szavait is) a nevezőben c (=cím) jelzést kapnak: 432/c.

8. A címszónak általános stilisztikai minősítése — mint láttuk — a címsorban történik. A szavak felhasználásából adódó stilisztikai minősítést, az adott esetben előforduló stílus elemeket a JuSz szintén minősíti és feltünteti az idézet után.

A stilisztikai elemek rendkívüli gazdagsága, sokrétűsége az egyes alfajok speciális sajátosságainak megjelölése gyakran nehézségekbe ütközik s csak erőszakoltan volna alkalmazható. Ezért célszerűnek látszott egy — a szófajoknál is használt — áthidaló megjelölés bevezetése a *-szerű* utólag hozzáadásával (pl. *képszerű, metafszerű* stb.).

A stilisztikai minősítő jegyek legtöbbször halmozódva fordulnak elő. Sorrendi elhelyezésükben az az irányító szempont, hogy a konkrétból haladjunk az elvont felé, vagyis előre kerüljenek az objektíve egzakt módon megállapítható minősítő jegyek, s ezeket kövessék a mérlegelés, értékelés alapján történő jelölések. A stilisztikai minősítések legtöbbször nem korlátozhatók magára a címszóra, hanem a közölt kontextus egészére érvényesek (pl. metafora, hasonlat, párhuzam stb.). De a szótár csak azokat a minősítő jegyeket tünteti fel, amelyek a címszóval közvetlenül összefüggnek. Pl. *Régi hírünk szélbe szórva, Idegeni szérűn polyva* idézet mellett a *polyva* szócikkében nem szerepel az alliteráció, csak a metafora jelölése.

9. A szófaji megjelölés és a stilisztikai minősítés mellett a szó használati értékének teljes áttekintése megkívánja a mondattani szerep megjelölését is. Célszerűnek látszik ez annál inkább, minthogy a címszó értelmezése és minősítése mindenkor az alkalmi előfordulás, a szöveggörnyezet alapján történik (nem is említve a pedagógiai, illetőleg nyelvművelési szempontokat).

A szintaktikai minősítés lényegében egyszerű. Annak megállapítására, illetőleg jelölésére szorítkozik, hogy a címszó milyen mondatrész szerepét tölti be az adott idézetben.

Minthogy az igék legtöbbször állítmányként, a melléknévek jelzőként fordulnak elő, ezeket a mondattani szerepeket nem tünteti fel a szótár; nem jelzi a főnév alanyi és tárgyragos funkcióját sem.

10. Minthogy az írói szótári minősítés nem minden áron való kategorizálásra, hanem a finom árnyalások, halvány eltérések megmutatására törekszik, mindig

maradnak olyan „kivételek”, amelyek nem sorolhatók be — legalább is erőszakolással nélkül nem — az előzőekben vázolt minősítő rendszerbe. Ezért több kiegészítő, olykor hapax jellegű minősítő jegyre is szükség van. Ilyenek az általánosan használt, *valószínűleg, kissé, rendszerint, gyakran* stb. mellett egy-egy sajátos kiegészítő, utaló jelzés. Pl. *játszi képzés, töredék* stb.

11. Több szempontból előnyös annak áttekintése, hogy a címszót milyen képzőkkel látja el, illetőleg milyen összetett szó elemeként használja a költő. A címszó képzett alakjai, valamint az olyan összetételek, amelyekben a címszó az előtag, az ábécé-rend alapján mindenkor a címszó környezetében található a szótárban (itt-ott esetleg kisebb megszakítással). Azokat az összetett (ritkán összetett és képzővel ellátott) szokat, amelyekben a címszó utótag vagy szóbelseji morféma, a szócikk végén Ő: sorkezdő jel után tünteti fel a szótár.

12. Helytakarékosági okokból írásjeleket, ún. központosítást csak ott alkalmaz a szótár, ahol ezt a megértés, az értelmi zavar kiküszöbölése feltétlenül megkívánja. Ezért az egymás mellé kerülő minősítő jegyeket nem választja el vessző sem a címsorban, sem az értelmezést megelőző, sem az idézetet követő helyzetben. Nincs vessző a → jel után következő szók, valamint a lelőhelyeket feltüntető számok között sem. (Az utalásokat és a lelőhelyekre vonatkozó számokat viszont | választó-jel különíti el egymástól.)

A JUSZ-RAL KAPCSOLATOS FONTOSABB IRODALOM

- Juhász Gyula költői nyelvének szótári feldolgozása. Szegedi Ped. Főisk. Évk. 1957. 5—26.
 Bemerkungen über die Analyse des dichterischen Wortschatzes. Weimarer Beiträge 1960. 345—51.
 A Juhász-szótár próbafüzete. MTA. I. Oszt. Közl. XVII. (1960), 307—20.
 Az és (s) kötőszó funkciója. MNy. LIX. (1963), 40—50.
 A szavak stilisztikai értékeléséről. Nyelvtud. Közl. LXVI (1964), 141—50. (Kivonatban Pécsi Tanárk. Főisk. Tud. Közl. 1964. 515—6.)
 Az írói szótár. Szegedi Tanárk. Főisk. Tud. Közl. 1964. I:77—100.
 A Juhász Gyula szótár. MTA, I. Oszt. Közl. XXII (1965), 377—81.
 Mutatvány a Juhász-szótárból. MNy LXII (1966), 248—56.
 A stilisztikai minősítések realitása. A m. nyelv története és rendszere (szerk. Imre S.—Szathmári I.). 1967. 414—8. (Nytud. Ért.)
 A Juhász Gyula-szótár szerkesztési forgatókönyve. Szegedi Tanárk. Főisk. Tud. Közl. 1967. I. 17—56.
 Image littéraire et lexicographie. Cahiers de lexicologie. (red. B. Quemada) Paris, XII (1968—I.), 93—103.
 Az írói szótár elméleti kérdései. Szegedi Tanárk. Főisk. Tud. Közl. 1968. 51—76.
 Über Funktion u. spezifische Eigenschaften der Schriftsteller-Wörterbücher. Wissensch. Zeits. Päd. Hochschule Potsdam. XII (1968), 647—54.
 Az írói szótár teljessége. Szegedi Tanárk. Főisk. Tud. Közl. 1969. I:29—47.

О СЛОВАРЕ ЯЗЫКА ДЬЮЛЫ ЮХАСА

Л. Бенкё

Если бы кто-нибудь взял в руки роман или сборник стихотворений с целью рассмотрения всех встречающихся в них слов, их количества или разных качественных показателей, то проще всего можно было бы сделать это записав слова на карточки и систематизировав их в нужных аспектах. После сбора слов из всех произведений писателя или поэта, был бы готов словарь языка писателя, или хотя бы та простейшая форма, самая примитивная, словаря языка писателя, которую как показатель слов, индекс уже составили по произведениям многих писателей по всему миру.

Если бы человек интересовался и тем, как писатель или поэт употреблял слова, встречающиеся в индексе, тогда на карточке к словам записал бы и контекст, с которым непосредственно связано слово. Следовательно, напр. к встречающемуся в показателе слову „szőkeség” (желтизна) на карточке записали бы хотя этот текст: „Milyen volt szőkesége, nem tudom már”.

Конечно, такой труд, содержащий и контекст, показывающий и употребление слов, намного больше даёт, чем индекс. Этот жанр, называемый конкордационным словарём, тоже известен в лексикографии, одинаково можем найти и старых и молодых представителей его.

Однако, от современного словаря языка писателя мы ждём ещё большего. В первую очередь того, чтобы он показал самое характерное, самое основное свойство слова: его значение. Причем так, чтобы он раскрыл те тонкие, часто еле заметные нити как пружина гибких и разветвлённых структур значения, которые через горнило данного писательского, поэтического употребления вгравировались в всегда игриво вибрирующие радужные цветы уже существующих и раньше известных, широко употребительных значений и оттенков. Следовательно, писательский словарь должен приближаться с возможной точностью к актуализированному в данном тексте значению. Поэтому современные словари языка писателя более или менее разъясняют слова.

Контекст, а косвенно и значение выкристаллизуется в полном поэтическом произведении в больших языковых единицах (структурах, предложениях) составленных на основе грамматики. Поэтому важным отражением языкового употребления является грамматическая форма слов (образование), их связь, сопоставление и также стилистический показатель (частотность и редкость) типов слов и изменения форм.

Следовательно, словарный состав (лексика), значение (семантика) и грамматические свойства (грамматика) составляют тесно связанное друг с другом единство. Отсутствие любого из них в исследовании языкового корпуса приводит к искажённому результату. Гармония этих трёх основных компонентов — с бесчисленными возможностями вариантов выбора и употребления — даёт в результате тот особенный цвет и вкус, которые в рамках национального языка всегда показывают личность создателя, даже и тогда, если он употребляет по существу тождественные элементы языка часто еле заметно, скромно скрывая. Проще говоря: такое раскрытие слов всегда показывает индивидуальный стиль. Вот почему раскрытие видимых и осязаемых критериев, маленьких деталей стиля в рамках языка не могут должно быть органической частью писательского словаря.

Осознание этих задач и их выражение средствами лексикографии не новость в словарном жанре, в том числе и в писательском словаре. Однако, — насколько нам известно — последовательное осуществление лексических, семантических, грамматических и стилистических аспектов до сих пор ни в одном словаре языка писателя ещё не проведено, а венгерский словарь языка писателя до сих пор ещё не составлен.

* * *

Следовательно, словарь, разрабатывающий поэтический язык Дьюлы Юхаса (в дальнейшем СЮ) ступает на новый путь когда каждую цитату оценивает в указанных аспектах. Стремясь к этой цели, но конечно, детерминированно многими прочими условиями, мы разработали ту словарную систему, главные характерные черты которой в дальнейшем будут освещены. (Подробное раскрытие теоретических и практических вопросов, связанных с СЮ, интересующиеся могут найти в работах, указанных в списке литературы).

1. СЮ разрабатывает поэтический словарный состав Дьюлы Юхаса, точнее тот почти полный материал поэтического словарного состава (ровно 12 000 слов), который собран из 1373 стихотворений, находящихся в трёх томах академического издания (см. полное издание произведений Дьюлы Юхаса. Стихи. 1—3. редакт. М. Илия, Л. Петер., Будапешт, 1963.)

По лексикографическому жанру СЮ — это словарь с высоким требованием, типа толкового писательского словаря, дающего о каждом слове толкование, стилистическую и грамматическую характеристику встречающихся оборотов показанного слова помимо семантизации структур значения.

2. Словарные статьи даются обо всех тех словах, которые встречаются в стихотворениях академического издания — безотносительно к тому, что среди них находятся нарицательные существительные, иностранные слова, сокращение (и слова, намеренные сокращённо) и т. д. Следовательно, СЮ является абсолютно полным в своём материале заглавных слов.

Заглавные слова отражают употребление языка поэтом Дьюлой Юхасом и его способ письма. (Отличающиеся от современного литературного языка формы помечены в скобках после заглавных слов со знаком =: *szürkéll* (=szürkéllik), *szundir* (=szundit).

Непосредственно после заглавного слова идёт обозначение части речи. Рядом с собственными именами, обозначающими не лица, отличается соответствующий слой языка

(географический, мифологический и т. д.), а рядом с иностранными словами имеется указание на соответствующий язык: *breve pp* (латынь).

После обозначения части речи идёт частотный показатель (В случае нескольких форм отдельно: *kel~kél* (2~5).)

Заглавное слово может получить характеризующую пометку — соответственно пометкам Толкового словаря венгерского языка, — показателям исторического или современного слоения языка, по употребительности слова или другим, характерным для слова стилистическим показателям. (Напр. *régi* (устарелый), *költői* (поэтический), *népiyelvi* (народный) *hivatalos* (официальный) и т. д.)

Слово характеризуется и по частотности с точки зрения полноты национального языка. Заглавное слово, которое не встречается в Толковом словаре венгерского языка но имеется в каком-нибудь большом словаре или в материале большого словаря Венгерской Академии Наук, считается редким (*ritk.*) новыми (*új*) отмечаются слова, которые не имеются в словарях, следовательно с вероятностью могут считаться созданными Дьюлой Юхасом.

Все эти характеристики относятся к общей систематизации слов, а не к употреблению языка Дьюлой Юхасом, но, конечно, действительны и для этого последнего. Если есть разница — поскольку определить по современным словарям, энциклопедиям на основе знания слов современников — то на это показывает пометка перед характеризующей отметкой. Напр. *konflis* (на-сегодня: *elav.* (устар.))

Ко всем этим характеристикам в заглавном ряду слов Толковый словарь венгерского языка даёт основу сопоставления.

Частота заглавных слов в употреблении языка Дьюлой Юхасом отмечается показателями между стилистической характеристики и обозначает части речи за исключением гапаксов. Следовательно, около заглавных слов, встречающихся только один раз, нет показателя. Если в словарной статье не указаны все нахождения заглавного слова, а это из-за ограниченного объёма словаря часто бывает — то на это указывает знак V: (список слов, составленный выборочно) перед показателем (напр. *ragyog tn ige* (глагол) (V:167)).

Иногда в заглавный ряд могут попасть и другие стилистические или грамматические отметки, относящиеся ко всей словарной статье.

Заглавный ряд завершается обозначением встречающихся прибавок заглавного слова.

3. Словарные статьи СЮ содержат следующие части:

- a) Толкование
- б) Показ употребления т. е. цитаты (заглавное слововконтексте)
- в) Место нахождения
- г) Стилистические знаки, возникающие в употреблении.
- д) Грамматическая (синтаксическая) роль цитированного заглавного слова.
- з) Гнездо слов (состав слова, дальнейшие образования) .

Такое построение словарной статьи с некоторыми изменениями реализуется во всех словарных статьях.

4. Цель толкования двойная: СЮ, как словарь индивидуального стиля, конечно, стремится к определению отдельных значений на основе поэтического текста, следовательно, единичных. Такое толкование, несмотря на всю осторожность, может быть, только условным. (На неопределённость отметки обращает внимание отдельный знак (?)).

Многослойность фонда заглавных слов требует и толкования (энциклопедического) главным образом в случае собственных имён и иностранных слов. Толкование — особенно по отношению к лицам — не обязательно различающее, он носит только отмечающий, показательный характер. Напр. Отметка *kortárs, színész* (артист, современник) относится к нескольким лицам (следовательно, к большему количеству заглавных слов). Таким образом, толкование ограничивается самыми важными признаками и отношением лица к поэту. Более подробное объяснение — в случае необходимости — заменяет указание на отличный справочный аппарат академического издания. Напр. *Lady Godiva* (ангол-англичанка) героиня былин (крит. I:498).

СЮ объясняет каждое заглавное слово. Это объяснение, хоть опирается на систему Толкового словаря венгерского языка, однако из-за жанровых особенностей часто отклоняется от него. Можно назвать дополнительным объяснением демонстрацию фразеологических единиц постоянных словосочетаний. В СЮ каждая такая структура является лексической единицей, которая семантически различается от совокупности значений структурных членов, следовательно, каждая синтагма, которая не входит ни в одну, ни в другую структуру значения. Такие лексические единицы СЮ характеризует как отдельные значения (оттенки значения). Объяснение даётся только в статье одного слова, чаще всего основного члена структуры (в другой статье имеется указывающий знак →).

Как во всех толковых словарях и в СЮ имеются формальные объяснения. Напр. *szőke-hajú* (=szőke hajú) Такое лицо, у которого волосы светлые.

Ряд заглавных слов имеет несколько значений (оттенков значений). Основной структуры статьи является эта структура значения. В её порядке, в системе отметок также согласуется с Толковым словарём венгерского языка, следовательно, порядок значений, намеченные полужирными аравскими цифрами, согласуется с ним. В рамках одного значения оттенки различаются полужирными буквами.

Поговорки (*szólások*) находятся в конце цитаты: со знаком *Sz* (или *Sz-szerű*).

Характеризующие знаки, употреблённые на характеристику заглавного слова, часто относятся не ко всем нахождениям, а только к употреблению определённых значений заглавного слова. В таком случае характеризующие знаки так же как и в Толковом словаре венгерского языка, находятся не в заглавном ряду, а в новом абзаце перед объяснением слова в скобках (в случае нескольких значений, после различающих их цифр). Отметка этих также всегда относится к данному, показанному в статье употреблению языка, но в то же время носят и общий характер, как и характеризующие знаки около заглавного слова. Таким образом например знак означает не только то, что в поэтическом языке Дьюлы Юхаса такое значение заглавного слова изысканное, но и во всём венгерском литературном и народном языке тоже.

Следовательно, характеризующие знаки, отмечающие стилистическую оценку перед объяснением, всегда являются особенностями, примыкающими вообще к значению слов. СЮ характеризует в контексте и стилистические окраски, связанными с данным заглавным словом. Такая характеристика, относящаяся следовательно, обычно к единичному случаю, ставится после отдельных цитат.

5. После объяснения (и стилистического или синтаксического знака или знаков) следует представление заглавного слова в соответствующем контексте. Цитату от объяснения разделяет двоеточие, а цитату выделяет курсив.

Целью и принципиальной основой выбора контекста может являться только показ употребления заглавного слова по определённому объяснению значения или по грамматической и стилистической оценке так, чтобы цитированный текст был понятным, целым. (От этого требования иногда у форм слов нужно было отказаться.) Основной принцип: лучше меньше цитат, но пополюе!

В цитатах иногда необходимы пропуски. Заглавие (в скобках курсивом) в большинстве случаев помогает в понимании. Иногда (в скобках) нужно было прибегать к добавочному слову. В тексте возможный пропуск отличается . . . Поэтический текст не изменён в словаре.

6. Ограниченность объёма словаря даёт возможность привести только мало цитат. В следствии этого мы должны часто и разными способами обращаться к отсылкам: а) отсылочным заглавным словом: *csend* см. *csend* (тишина). Сюда относятся варианты форм, личные имена или вторые, третьи, и. т. д. слова иностранных цитат, состоящих из нескольких слов; б) отсылочным знаком →: последующее слово или слова отмечают то заглавное слово, в статье которого находится цитата. Напр. *kávéház* (кафе) . . . → *aktor leábrázol*. в) Нахождения, включённые в словарь отмечены лишь указанием на источник.

Цитата, отсылка, (вместе с отсылочным словом или источником) можно найти и вместе и отдельно.

Вынуждённый недостаток СЮ, что в статьях слов с большим количеством индексов (вообще свыше 15) приходится обойтись без полного представления или перечисления всех источников. Соображения экономии и рациональные аспекты привели и к другим ограничениям. Основной принцип, чтобы одна цитата по возможности, только один раз встречалась в словаре. Цитаты поэтому включены в статьи важных, следовательно часто употребительных слов. Но имеют иллюстрирующий пример и редкие или отвлечённые заглавные слова типа гапакс (встречающиеся 2—3 раза). В статьях остальных заглавных слов с меньшим количеством индекса место отсутствующей цитаты отмечает часто отсылочное заглавное слово (со знаком →). Из-за ограниченности объёма — может показаться — имена прилагательные были больше других оттеснены. Словарь около них чаще всего указывает определяемое слово (всегда с источником или отсылочным заглавным словом). Такое пустое перечисление досадно обедняет много красивых поэтических цитат, однако, наверное, больше показывает из употребления языка поэта, чем приведение нескольких выхваченных примеров. Имена прилагательные, выступающие в качестве сказуемого или наречия — если их несколько — отдельно показывает словарь; если только один, тогда разделительный знак || отличает его от уже перечисленного употребления в качестве определения. В таком же порядке включены в статьи формы глаголов на *-ni* и *-vd,-ve*. Если имя существительное имеет большое количество определение, то определения словарь — без указания на источник — отдельно перечисляет (источник можно найти под соответствующим заглавным словом.).

Нет иллюстрирующего текста около заглавий стихов, состоящих из одного слова. (Это было бы пустым повторением заглавного слова); нет его и около лексических единиц, имеющих значение предложения (напр. *benőit a feje lágya*), и после иностранных текстов из нескольких слов, а также после собственных имён, не имеющих апеллятивных ценностей. Но отсылочное заглавное слово или источник в каждом случае имеется.

7. Демонстрации местонахождений заглавных слов способствует систематизация академического издания: стихи пронумерованы от 1 до 1373. В СЮ числитель дроби, намечающий местонахождение по академическому изданию, является № стихотворения, а знаменатель — соответствующей строкой стихотворения. (Порядок стихотворений, состоящих из нескольких частей (циклы) в академическом издании отмечен римскими цифрами. После слов, цитированных из таких стихов, в СЮ между числителем и знаменателем простой дроби находится римская цифра, намечающая соответствующую часть цикла: 968/II/4. Такой же отметкой намечены стихи, состоящие из нескольких частей, но причисленные к одному числу стихотворения и которые разделяют в томе друг от друга подзаглавия [напр. 1271.]).

Слова, находящиеся в заглавии стихотворения (подразумеваемая и слова подзаглавия) в знаменателе получают отметку С (=сím): 432 с.

8. Общая стилистическая характеристика заглавного слова — как мы видели — происходит в заглавном ряду. Стилистическую характеристику, происходящую из употребления слов, в данном случае присутствующие элементы стиля СЮ тоже характеризует и намечает после цитаты.

Многообразие, исключительное богатство стилистических элементов, отметка специальных особенностей отдельных подвидов часто наталкивается на трудности и могли бы применяться с натяжкой. Поэтому кажется целесообразным введение компромиссной отметки — употребительны и у частей речи — добавление окончания *-szerű* (вроде) (напр. *képszerű, metafora-szerű* и т. д.).

Стилистические характеристики в большинстве случаев нельзя ограничить самим заглавным словом, они действительны на приведённый контекст в целом (напр. метафора, сравнение, параллель и т. д.) Но словарь демонстрирует только те характеризующие отметки, которые непосредственно связаны с заглавным словом. Напр. около цитаты *Régi hírünk szélbe szórva. Idegen szérűn polyva* в статье слова *polyva* не отмечена аллитерация, только метафора.

9. Помимо отметки части речи и стилистической характеристики полный обзор употребительной ценности слова требует отметки и его синтаксической роли. Это тем более, кажется целесообразным, что объяснение и характеристика заглавного слова происходит всегда на основе случайного варианта, текстового окружения. (не говоря о соображениях педагогических и культуры речи).

Синтаксическая характеристика в сущности простая. Она ограничивается определением и отмечанием того, в роли какой части речи выступает заглавное слово в данной цитате.

Так как глаголы чаще всего выступают как сказуемые, а прилагательные как определения, эти синтаксические роли не показывает словарь; не отличает и функцию окончания подлежащего и прямого дополнения существительного.

10. Так как характеристика писательского словаря стремится не к систематизации во что бы то ни стало, а к указанию тонких оттенков, еле заметных различий, всегда остаются такие «исключения», которые нельзя причислить — во всяком случае без насилия — к раньше упомянутой характеризующей системе. Поэтому необходимы некоторые дополнительные, иногда с характером галаксотметки. Также, помимо широко употребительных (*valószínűleg* (вероятно), *kissé* (в некоторой мере), *rendszerint* (обычно), *gyakran* (часто) и т. д., особенные дополняющие отсылочные знаки. Напр. *játszi képzés* (игровое образование), *töredék* (фрагмент).

11. Показателем в разных аспектах обзор того, какими суффиксами поэт снабжает заглавное слово, т. е. в качестве какого элемента сложного слова употребляет его. Производные формы заглавного слова, и такие образования, в которых заглавное слово является первым членом, по алфавиту можно найти в словаре всегда в окружении заглавного слова (местами возможно с небольшим перерывом). Те сложные (редко сложные с суффиксом) слова, в которых заглавное слово последний член или внутрисловная морфема, в конце словарной статьи намечает словарь и начинающим строку знаком:

12. По соображениям экономии места знаки препинания словарь употребляет только в тех случаях, где это обязательно необходимо для понимания, для устранения смыслового недоразумения. Поэтому, помещенные рядом характеризующие знаки не разделяются друг от друга запятой ни в заглавной строке, ни до объяснения, ни после цитаты. Нет запятой после слов, последующих за знаком и между цифрами указывающими источники. (Отсылки и цифры, относящиеся к источникам разделяющий знак | отделяет друг от друга).

GRUNDSÄTZE DES GYULA JUHÁSZ-WÖRTERBUCHES

von
L. Benkő

Wenn jemand einmal einen Roman oder einen Gedichtband mit der Absicht in die Hand nähme, um alle in ihm vorkommenden Wörter, deren Quantität oder verschiedene Qualitätszüge zu untersuchen, könnte am einfachsten so verfahren, dass er die Wörter auf je einen Zettel aufschriebe und diese Zettel nach den gewünschten Gesichtspunkten ordnete. Wenn er das Sammeln der Wörter in allen Werken eines Schriftstellers oder Dichters durchgeführt hätte, so wäre ein Schriftstellerwörterbuch vollendet, wenigstens die einfachste, primitivste Form eines Schriftstellerwörterbuches, welches schon als Wortregister oder Index in der ganzen Welt aus Werken vieler Schriftsteller zusammengestellt worden ist.

Wäre jemand auch daran interessiert, wie der ausgewählte Schriftsteller oder Dichter die im Index vorgekommenen Wörter gebraucht hat, so würde er neben die einzelnen, auf den Zetteln stehenden Wörter auch den Kontext aufzeichnen, mit dem das im Index angeführte Wort im unmittelbaren Zusammenhang steht. So z. B. würde mindestens dieser Text auf den Zettel des im Index angeführten Wortes „szőkeség“ (Blondheit) hinkommen: „Milyen volt szőkesége, nem tudom már“.

Eine solche, mit Kontext versehene, auch den Gebrauch der Wörter hinweisende Sammlung bietet natürlich wesentlich mehr, als der Index. Diese Konkordanzwörterbuch genannte Gattung ist in der Lexikographie gar nicht unbekannt, ihre alten und neuen Vertreter sind gleicherweise zu finden.

Wir erwarten jedoch von einem modernen Schriftstellerwörterbuch wesentlich mehr. In erster Linie erwarten wir, dass es die Grundeigenschaft und die charakteristischste Eigenschaft des Wortes: nämlich die Bedeutung zeige. Und zwar so, dass es die feinen, oft kaum wahrnehmbaren Fäden der elastisch biegsamen und in vielen Richtungen verzweigten Bedeutungsstruktur auseinanderbringe, die sich im Schmelztiegel des schriftstellerischen oder dichterischen Gebrauchs mit den schon vorhandenen, auch früher bekannten, allgemein gebrauchten, aber immer eigenwillig vibrierenden Regenbogenfarben der Bedeutungen und Bedeutungsnuancen legiert haben. Das Schriftstellerwörterbuch soll also an die im gegebenen Text aktualisierte Bedeutung mit möglicher Exaktheit annähern. Deshalb erklären die modernen Schriftstellerwörterbücher mehr oder minder ihre Stichwörter. Der Kontext und indirekt auch die Bedeutung kristallisieren sich im ganzen dichterischen Werk in auf Grund der Grammatik konstruierte, grössere Spracheinheiten (in eine Konstruktion, in Sätze) verdichtend heraus. Darum sind die grammatische Form der Wörter (Wortbildung mit Affix), ihre Anknüpfung aneinander, ihre Vergleichung, der statistische Zeiger der Worttypen und der Formänderungen, deren Häufigkeit oder Seltenheit wichtige Zeiger der sprachlichen Verwendung.

Wortbestand (Lexik), Bedeutung (Semantik) und grammatische Eigenheiten (Grammatik) bilden also eine eng zusammengehörige Einheit. Fehlt nur eins von ihnen aus der Untersuchung des sprachlichen Korpus, so wird man ein entstelltes Resultat haben. Das Zusammenspiel dieser drei grundlegenden Komponenten, mit zahlreichen Möglichkeiten der Auswahl und Verwendung — ergibt die eigenartige Farbe und den Geschmack, die innerhalb einer Nationalsprache immer die Persönlichkeit des Schöpfers verraten, auch wenn er im Grunde genommen die gleichen sprachlichen Elemente oft kaum bemerkbar, schamhaft verborgen gebraucht. Offen gesagt: die Klarstellung der Wörter von einem solchen Gesichtspunkt aus zeigt immer den originellen Stil an. Die Aufdeckung der innerhalb der Sprache existierenden, also wahrnehmbaren Merkmale, der kleinen Teilchen des Stils kann eben deshalb kaum aus dem Schriftstellerwörterbuch fehlen.

Die Erkennung dieser Aufgaben und deren Ausdruck mit Hilfe lexikographischer Mittel erscheint nicht als etwas ganz Neues in den Gattungen der Wörterbücher, unter ihnen in denen der Schriftstellerwörterbücher. Aber die konsequente Geltendmachung der lexikalischen, semantischen, grammatischen und stilistischen Gesichtspunkte — soviel ich weiss — hat bisher kein Schriftstellerwörterbuch in Anwendung gebracht, ein ungarisches Schriftstellerwörterbuch ist bis jetzt noch überhaupt nicht verfertigt worden.

Das die Dichtersprache von Gyula Juhász bearbeitende Wörterbuch (im weiteren JUSz) tritt also einen neuen Weg dadurch an, dass es ein jedes Zitat nach den erwähnten Gesichtspunkten qualifiziert. Dieses Ziel folgend, aber natürlich von vielen anderen Umständen beeinflusst bildete sich die Ordnung des Wörterbuches aus, deren wichtigste Charakterzüge im nachfolgenden zusammengefasst werden. (Eine ausführlichere Erörterung der im Zusammenhang mit dem JUSz stehenden prinzipiellen und praktischen Fragen kann aus den in der Literaturverzeichnis gefassten Arbeiten von den Lesern erkannt werden.)

1. Das JUSz verarbeitet den dichterischen Wortschatz von Gyula Juhász, ganz genau fast den ganzen Stoff des dichterischen Wortvorrats (rund 12.000 Stichwörter), der sich aus den in den drei Bänden der kritischen Ausgabe befindlichen 1.373 Gedichten zusammenstellt. (vgl. Juhász Gyula *összes művei*. Versek. 1—3. Red. M. Ilia, L. Péter, Bp. 1963.)

Das JUSz ist nach seiner lexikographischen Gattung ein Schriftstellerwörterbuch mit Vollständigkeitsanspruch und interpretierenden Typs, das neben der Einordnung nach Bedeutungsstruktur über ein jedes Stichwort eine Erläuterung, über die vorgeführten Vorkommnisse des Stichwortes eine stilistische und grammatische Qualifizierung gibt.

2. Die Stichwörter des Wörterbuches sind alle Wörter, die in den Gedichten der kritischen Ausgabe vorhanden sind, ohne Rücksicht darauf, dass unter ihnen Eigennamen, Fremdwörter, Wortkürzungen (bzw. mit Kürzung angezeigten Wörter) zu finden sind. Dem Stoff seiner Stichwörter nach ist das JUSz auf eine absolute Weise vollständig.

Die Stichwörter spiegeln den Sprachgebrauch, bzw. den Stil von Gyula Juhász. (Die Äquivalente der von der heutigen Literatursprache abweichenden Formen sind nach dem Stichwort in Klammern mit dem Zeichen = angegeben: *szürkél* (=szürkélik), *szundit* (=szundit).

Gleich nach dem Stichwort steht die Bezeichnung der Wortart. Nach den Eigennamen, die nicht eine Person bezeichnen, steht die Angabe der entsprechenden sprachlichen Schichte (geographische, mythologische usw.), nach Fremdwörtern kommt auch eine Hindeutung auf die entsprechende Sprache zu: *breve mn.* (latin) „breve Adj. (lat.)“

Der Bezeichnung der Wortart folgt der Häufigkeitsindex. (Im Falle mehrerer Formen getrennt: *kel~kél* (2~5).)

Nach der geschichtlichen, bzw. heutigen sprachlichen Schichtung, dem Benutzungskreis oder einem anderen, für das Wort charakteristischen stilistischen Gesichtspunkt kann das Stichwort auf Grund der Bezeichnungen des Ung. Erläuternden Wörterbuches ein Qualifizierungszeichen bekommen. (z. B. *alt*, *dichterisch*, *volkssprachlich*, *amtlich* usw.)

Eine weitere Grundlage für die Qualifikation ist die Häufigkeit der Stichwörter — aus dem Gesichtspunkt der Ganzheit der Nationalsprache betrachtet. Das Stichwort, das im erläuternden Wörterbuch nicht vorkommt, aber in einem unserer grösseren Wörterbücher, oder im Stoff des grossen Wörterbuches der Ungarischen Akademie der Wissenschaften vorhanden ist, wird als ein seltenes (*ritk.*) qualifiziert. Neuartig (*új*) sind die Wörter, die nicht in Wörterbücher aufgenommen sind, die also mit grosser Wahrscheinlichkeit als Wortbildungen Gyula Juhász zugeschrieben werden können.

Alle diese Qualifikationsbezeichnungen beziehen sich auf die allgemeine Klassifizierung der Wörter, nicht spezifisch auf den Sprachgebrauch von Gyula Juhász, sind aber natürlich auch für den letzteren gültig. Wenn es eine Abweichung davon gibt, — soweit diese auf Grund der Wortkenntnis der zeitgenössischen Wörterbücher, Lexikone und der Zeitgenossen konstatierbar ist — gibt die vor das Qualifikationszeichen gesetzte Bezeichnung *ma* „heute“ sie an. z. B. *konflis* (*ma*: elav.) „Droschke“ (heute: veraltet).

Zu allen diesen, in den Schlagzeilen vorhandenen Qualifikationen gibt das erläuternde Wörterbuch die Vergleichsbasis.

Die vor den stilistischen Qualifikationszeichen, bzw. nach der Benennung der Wortart stehende Indexzahl zeigt die Häufigkeit des Stichwortes im Sprachgebrauch von Gyula Juhász — mit der Ausnahme der Hapaxlegomenon. Also neben den Stichwörtern, die nur einmal vorkommen, steht keine Indexzahl. Wenn nicht alle Vorkommnisse des Stichwortes im Wörterbuchartikel angegeben sind — und das kommt wegen des beschränkten Umfangs vom Wörterbuch ziemlich häufig vor — wird das durch ein vor die Indexzahl gesetzte V gezeigt. V: (=mit Hilfe einer Auswahl zusammengesetzter Wortartikel) (z. B. *ragyog* tn ige [V: 167]).

Fallweise können noch andere, sich auf ganze Wortartikel beziehende stilistische und grammatische Bezeichnungen in die Schlagzeile geraten.

Die Schlagzeile wird durch die Angabe der vorkommenden Zusätze des Stichwortes abgeschlossen.

3. Die Wörterbuchartikel des JUSz enthalten die folgenden Teile:

- a) Deutung
- b) Vorführung der Verwendung, d. h. Zitate (das Stichwort im Kontext)
- c) Fundstelle
- d) Die sich aus der Verwendung ergebenden stilistischen Kennzeichen
- e) Grammatische (syntaktische) Rolle des zitierten Stichwortes
- f) Wörterfamilie (Wortzusammensetzung, Weiterbildungen).

Diese Ordnung des Aufbaus von Wörterbuchartikeln kommt mit mehr oder weniger Modifikationen in allen Wörterbuchartikeln zur Geltung.

4. Die Deutung verfolgt ein zweifaches Ziel: das JUSz als individuelles Stilwörterbuch strebt die Feststellung der dem dichterischen Text entsprechenden, also eigentümlichen Bedeutung oder

Bedeutungen an. Eine solche Deutung kann bei aller Vorsicht nur mit Vorbehalt angenommen werden. (Auf die problematische Deutung macht uns auch ein besonderes Zeichen [?] aufmerksam.)

Die Mehrschichtigkeit des Stichwortbestandes erfordert auch eine enzyklopädische Deutung (besonders die Eigennamen und Fremdwörter betreffend). Die Deutung ist besonders auf Personen bezogen — nicht unbedingt unterscheidenden, nur bezeichnenden, einordnenden Charakters. Eine ausführlichere Auslegung wird — notfalls — durch einen Hinweis auf den ausgezeichneten Anmerkungsschreiber der kritischen Ausgabe ersetzt. Z. B. *Lady Godiva*: (englisch) Sagenheldin (Krit 1: 498).

Das JUSz erläutert alle Stichwörter. Diese Erläuterung stützt sich zwar aufs System des erläuternden Wörterbuches, weicht aber davon der Gattungseigenheiten zufolge oft ab.

Eine ergänzende Erklärung ist die Präsentierung der beständigen Wortfügungen, der phraseologischen Einheiten zu nennen. Im JUSz ist eine jede Konstruktion eine lexikalische Einheit, die semantisch von der Gesamtheit der Bedeutungen der Konstruktionsglieder abweicht; also eine jede Syntagma, deren Bedeutung nicht in die Bedeutungsstruktur des einen oder anderen Gliedes einzupassen ist. Das JUSz qualifiziert solche lexikalischen Einheiten hinausprojiziert als besondere Bedeutungen (Bedeutungsnuancen). Die Erläuterung erfolgt nur in einem, in der Regel im Wörterbuchartikel des grundlegenden Konstruktionsgliedes (im anderen Wörterbuchartikel ist das Verweiszeichen → vorhanden).

Wie in allen Wörterbüchern interpretierenden Typs, so auch im JUSz gibt es formale Erklärungen. Z. B. *szőkehajú* (=szőke hajú) mn „blondhaarig“ Adj. „eine Person, deren Haar blond ist.“

Viele Stichwörter haben mehrere Bedeutungen (Bedeutungsnuancen). Die Grundlage der Aufbauordnung vom Wörterbuchartikel ist diese Bedeutungsstruktur. Auch in der Anordnung, im Zeichensystem ist das erläuternde Wörterbuch richtunggebend; also die Reihenfolge der mit neuem Absatz und mit halbfetten arabischen Ziffern bezeichneten Bedeutungen richtet sich nach ihm. Innerhalb einer Bedeutung werden die Nuancen durch Zeichen mit halbfetten Buchstaben unterschieden.

Die Redewendungen sind am Ende der Zitate mit dem Zeichen: Sz zu finden.

Die für die Qualifikation des Stichwortes angewendeten, schon erwähnten Qualifikationszeichen beziehen sich oft nicht auf einen jeden Fall seines Vorkommens, nur auf die Anwendung des Stichwortes mit einer bestimmten Bedeutung. In solchen Fällen werden die Qualifikationszeichen — genauso, wie im erläuternden Wörterbuch — nicht in der Schlagzeile, sondern vor der Wortklärung im neuen Absatz (im Falle von mehreren Bedeutungen nach den halbfetten Unterscheidungsnummern) in Klammern angegeben. Auch diese Zeichen beziehen sich zwar immer auf den gegebenen und im Wörterbuchartikel vorführten dichterischen Sprachgebrauch, sind aber zugleich auch von allgemeiner Gültigkeit, gleich den Qualifikationszeichen neben dem Stichwort. So z. B. bedeutet das Unterscheidungsmerkmal *vál* nicht bzw. nicht nur, dass eine solche Bedeutung des Stichwortes in der Dichtersprache von Gyula Juhász als gewählt erscheint, sondern dass sie auch in der ungarischen Literatursprache bzw. Gemeinsprache eine solche ist.

Die vor der Deutung stehenden, stilistischen Wert anzeigenden Qualifikationszeichen sind also jedesmal die im allgemeinen zur Wortbedeutung anhaftenden Eigenheiten. Das JUSz qualifiziert auch die stilistischen Werte, die sich gelegentlich im Kontext ans Stichwort knüpfen. Diese Qualifikation, die sich also gewöhnlich auf einen Einzelfall bezieht, bekommt nach den Zitaten Platz.

5. Nach der Deutung (und dem eventuellen stilistischen, bzw. syntaktischen Qualifikationszeichen) folgt das Stichwort im entsprechenden Kontext. Das Zitat wird von der Deutung durch Doppelpunkt abgesondert, die Kursivschrift hebt das Zitat hervor.

Als Ziel und prinzipieller Grund der Auswahl des Kontextes kann natürlich nichts anderes sein, als die Anwendung des Stichwortes der durch die Deutung festgesetzten Bedeutung, bzw. dem grammatischen und stilistischen Wert entsprechend so vorzuführen, dass der zitierte Text ein verständliches, volles Ganzes bleibe. (Auf diese Forderung muss man mitunter bei den Formwörtern verzichten.) Unser Grundprinzip ist: Lieber weniger, aber vollständigere Zitate!

Im Zitat ist das Auslassen manchmal nicht zu vermeiden. Aber die Mitteilung des Titels (in Klammern mit Kursivschrift) hilft meistens das Zitat zu verstehen. Manchmal musste man auch ein ergänzendes (in Klammern angegebenes) Wort anwenden. Im Text wird die eventuelle Auslassung durch das Zeichen .. angedeutet. Am dichterischen Text ist im Wörterbuch nichts geändert worden.

6. Der Umfang des Wörterbuches ermöglicht nur Zitatenmitteilungen in beschränkter Anzahl. Infolgedessen muss man mehrmals und auf mehrfache Weise Hinweise gebrauchen: a) mit einem hinweisenden Stichwort: *csend* l. *csönd* „Stille“. Hierher gehören die Formvarianten, die Personennamen oder das zweite, dritte usw. Wort der aus mehreren Worten bestehenden fremdsprachlichen Zitate; b) mit einem Hinweiszeichen : Das auf ihm folgende Wort (Wörter) deutet das Stichwort an, in dessen Artikel das entsprechende Zitat zu finden ist.

Z. B. *kávéház* „Café“ ... – *aktor leábrázol*; c) nur die Angabe der Fundstelle deutet die im Wörterbuch nicht vorhandenen Vorkommnisse an.

Zitat und Hinweis (mit hinweisendem Wort, bzw. mit Fundstelle) können miteinander oder einzeln vorkommen.

Es ist ein unvermeidlicher Mangel des JUSz, dass es im Artikel der Wörter mit einer grossen Indexzahl (im allgemeinen mehr als 15) von der vollständigen Präsentation abzusehen genötigt ist. Aus rationalen Rücksichten und aus denen der Ökonomie mussten auch andere Einschränkungen gemacht werden. Es ist ein Grundprinzip, dass ein Zitat möglichst nur einmal im Wörterbuch vorkomme. Die Zitate sind deshalb in den Artikeln der wichtigen, also oft gebrauchten Wörter zu finden. Aber auch die seltener gebrauchten Stichwörter oder die abstrakte Hapaxlegomenon wurden mit illustrierenden Beispielen versehen. Im Artikel der anderen Stichwörter mit minderer Indexzahl deutet oft (mit einem Zeichen versehenes) hinweisendes Stichwort die Stelle des entsprechenden Zitates an. Wegen Umfangsgebundenheit sind — anscheinend — die Adjektive der ungünstigsten Behandlungsweise teilhaftig geworden. Neben ihnen gibt das Wörterbuch meistens das Bezugswort (immer mit Fundstelle oder mit hinweisendem Stichwort) an. Diese pure Anführung macht die schönen dichterischen Zitate farblos, zeigt dagegen gewiss mehr aus dem dichterischen Sprachgebrauch als die Mitteilung einiger herausgegriffenen Beispiele. Die als Prädikat, bzw. Adverb gebrauchten Adjektive — wenn es davon mehrere gibt — werden vom Wörterbuch einzeln projiziert; wenn nur ein solches Vorkommnis vorhanden ist, so wird es durch das Trennungszeichen || von dem schon angeführten attributiven Gebrauch unterschieden. In gleicher Anordnung kommen die Infinitive mit der Endung *-ni*, bzw. die Partizipien mit den Endungen *-va*, *-ve* in die Wörterbuchartikel der Verben hinein. Wenn ein Substantiv eine grössere Anzahl von Vorkommnissen mit Attributen hat, werden die Attribute vom Wörterbuch gesondert ohne Angabe der Fundstelle angeführt (die Fundstelle ist unter dem entsprechenden Stichwort zu finden.)

Kein illustrierender Text ist neben den Gedichtüberschriften, die aus einem Wort bestehen (dieser wäre eine einfache Wiederholung des Stichwortes); neben den satzwertigen lexikalischen Einheiten (z. B. *benőit a feje lágya* — „er ist den Kinderschuhen schon entwachsen“), nach den aus mehreren Worten bestehenden fremdsprachlichen Texten, schliesslich nach den Eigennamen, die keinen appellativen Wert besitzen, zu finden. Aber ein hinweisendes Stichwort oder die Fundstelle ist in jedem Fall angegeben.

7. Die Angabe der Vorkommnisse (Fundstellen) des Stichwortes wird durch die Einteilung der kritischen Ausgabe erleichtert: die Gedichte sind von 1 bis 1373 numeriert. Im JUSz erscheint der Zähler der die Fundstelle angehenden Bruchzahl als Nummer des Gedichtes nach der kritischen Ausgabe, der Nenner dagegen als die entsprechende Zeile des Gedichtes. Die Reihe der aus mehreren Teilen bestehenden Gedichte (Zyklen) wird in der kritischen Ausgabe durch römische Ziffern bezeichnet. Nach die aus solchen Gedichten zitierten Worte kommt im JUSz zwischen den Zähler und den Nenner der einfachen Bruchzahl auch die den entsprechenden Zyklenteil angehende römische Zahl hinein: 968/II/4.

Die in der Gedichtüberschrift vorkommenden Worte (die Worte des Untertitels miteinbegriffen) bekommen im Nenner die Bezeichnung c (= Titel): 432/c.

8. Die allgemeine stilistische Qualifizierung des Stichwortes — wie wir es gesehen haben — geschieht in der Titelzeile. Auch die sich aus dem Gebrauch der Wörter ergebende stilistische Qualifikation, die im gegebenen Falle vorkommenden Stilelemente werden vom JUSz nach dem Zitat angegeben und qualifiziert.

Die Bezeichnung der ausserordentlichen Fülle und Vielfältigkeit der stilistischen Elemente und der speziellen Eigenheiten der einzelnen Untergattungen stösst oft auf Schwierigkeiten und wäre nur gezwungen verwendbar. Deshalb schien es zweckmässig zu sein, eine überbrückende — auch bei den Wortarten gebrauchte — Bezeichnung mit der Hinzufügung des Hintergliedes *-szerű* „-artig“ einzuführen (z. B. *képszerű*, *metaf-szerű* — bildhaft, metaforisch usw.).

Die stilistischen Qualifikationen sind meistens nicht auf das Stichwort selbst zu beschränken, sie sind für den ganzen Kontext gültig (z. B. Metapher, Gleichnis, Parallele usw.). Das Wörterbuch führt nur die Qualifikationszeichen an, die mit dem Stichwort unmittelbar im Zusammenhang stehen. Z. B. neben dem Zitat *Régi hirünk szélbe szórva*, *Idegeni szérium polyva* kommt im Artikel des Wortes *polyva* nicht die Bezeichnung der Alliteration, nur die der Metapher vor.

9. Neben der Bezeichnung der Wortart und der stilistischen Qualifikation erfordert der vollständige Durchblick des Verwendungswertes vom Wort auch die Bezeichnung seiner syntaktischen Rolle. Das scheint umso mehr zweckmässig zu sein, weil die Deutung und Qualifizierung des Stichwortes immer auf Grund des gelegentlichen Vorkommnisses, des Kontextes geschieht (ganz zu schweigen von den pädagogischen Gesichtspunkten und von denen der Sprachpflege).

Die syntaktische Qualifikation ist im Grunde genommen einfach. Sie beschränkt sich auf die Feststellung, bzw. Bezeichnung dessen, von was für einem Satzteil die Rolle im gegebenen Zitat dem Stichwort zufällt.

Da die Verben meistens als Prädikate, die Adjektive als Attribute vorkommen, werden diese syntaktischen Rollen vom Wörterbuch nicht angegeben, gleichfalls werden die subjektive Funktion des Substantivs und die mit der Akkusativendung nicht angezeigt.

10. Da das Schriftstellerwörterbuch nicht das Kategorisieren um jeden Preis, sondern das Darstellen der feinen Nuancen, der schwachen Abweichungen anstrebt, bleiben immer solche „Ausnahmen“, die nicht — wenigstens nicht ohne Gewalt — in das vorher schon dargestellte Qualifizierungssystem einzureihen sind. Darum sind mehrere ergänzende Qualifikationszeichen, manchmal auch die von Art der Hapaxlegomenon, nötig. Solche sind die neben den allgemein gebrauchten Wörtern *valószínűleg, kissé, rendszerint, gyakran* — „wahrscheinlich, ein wenig, gewöhnlich, oft“ — stehenden, eigenartig ergänzenden hinweisenden Bezeichnungen: z. B. *játszi képzés, töredék* usw.

11. Aus mehreren Gesichtspunkten ist günstig zu überblicken, mit welchen Affixen der Dichter das Wort versieht, bzw. für welches zusammengesetztes Wort er es als Element gebraucht. Die gebildeten Formen des Stichwortes und die Zusammensetzungen, in denen das Stichwort das Vorderglied ist, sind im Wörterbuch auf Grund der alphabetischen Reihenfolge immer in der Nähe des Stichwortes zu finden (hie und da eventuell mit geringer Unterbrechung). Die zusammengesetzten Wörter, in denen das Stichwort ein Hinterglied oder ein innenwörtliches Morphem ist, werden im Wörterbuch am Ende des Artikels nach dem am Zeilenanfang stehenden Zeichen *Ö* angegeben.

12. Wegen Platzmangels werden die Satzzeichen, die sogenannte Interpunktion im Wörterbuch nur dort benutzt, wo das Verstehen, die Beseitigung der Bedeutungsverwirrung es unbedingt verlangen. Darum werden die nebeneinander geratenen Qualifikationszeichen weder in der Titelzeile noch in der der Deutung vorangehenden oder nachfolgenden Stellung nicht durch Komma voneinander getrennt. Kein Komma ist ebenfalls zwischen den auf das Zeichen folgender Wörtern und den die Fundstellen angegebenden Ziffern vorhanden. (Die Hinweise und die sich auf die Fundstellen beziehenden Ziffern werden dagegen voneinander durch das Trennungszeichen |abgesondert.)

A NEMZETNEVELÉS IRODALOMSZEMLÉLETE (II.)*

Írta: HEGEDŰS ANDRÁS

Az 1940-től megjelent cikkek beható tanulmányozása arról győz meg, hogy a politikai, ideológiai élet faszálódásával párhuzamosan a középiskolai irodalomtanításban egyre türelmetlenebbül követelték a töményebb, agresszívebb eszmeiséget, nevelőerőt, a hivatalos Tanterv, a Részletes Utasítások és a tankönyvek szemléleténél, nevelői szándékánál is az erőteljesebb nemzetnevelői szempontok érvényesítését.

Az egyik cikk így summázta ezt a gondolatot: „Első tekintetre úgy látszik, hogy irodalomtanításunk reformja leginkább didaktikai kérdéseket foglal magában. Az innen-onnan felhangzó panaszok is leginkább erről az oldalról jelentkeznek, pedig a tanítás elvi problémákon túl nem kevésbé aggasztó a tankönyvek nagy szükséztávusa, a Részletes Utasítások fölöttébb általános, majd meg sokrétű célkitűzése folytán bekövetkezett iránytalanság.

A Részletes Utasításból is, a tankönyvekből is hiányzanak irodalmunk sajátos magyar jellegének felismerésére szolgáló tanácsok, hiányzik a melegség, amelyből még a kozmopolita irodalomszemléletre beállított tanár is erős indítást kapna a magyar irodalom nagyobb szeretetére, az irodalom nemzetnevelő feladatának felismerésére és elfogadására a *l'art pour l'art* elmélet fölött.” A Részletes Utasítások számtalan szempontja, a tankönyvek szükséztávusa miatt „következett be az az állapot, hogy *nincsen biztosítva irodalmunk azonos felfogású tanítása, még pedig nemcsak tárgyszerűségben, de szellemben sem.*” [44]

Nemcsak a fasizmus erősödése magyarázta az egyértelműbb, agresszívebb nemzetnevelés sürgetését, hanem *a fasizmussal szembeszegülő politikai, társadalmi harc erősödése és ennek a korabeli irodalomban való tükröződése is*, „...ha belenézünk jelen irodalmunk életébe, a folyóiratokba, esszébe — olvassuk az egyik cikkben —, hamar meggyőződünk arról, hogy nagy harcok folynak a különböző felfogású, világnézetű irodalmi pártok, csoportok között” [45]. Ennek lett az eredménye, hogy „különösen Arany János halála utáni irodalmunk tárgyalásánál és a modern irodalom értékelésénél” már is a tanárok „szubjektív felfogása” érvényesül. „Ha a tankönyvek és az utasítások félreismerhetetlenül meg nem jelölik az utat, elvitathatatlanul meg nem határozzák a szellemet, amelyben és amely szerint a magyar irodalom tanításának folynia kell, rövid idő múlva szélsőséges világnézeti felfogások érvényesülnek nemcsak a katedrákon, de az iskola padjaiban is” — olvassuk a figyelemre méltó sorokat [46].

A nemzetnevelői szempontok agresszívebb érvényesítését különösen három területen sürgették a kurzus tanárai a publicisztikai írásokban. *Az egyik törekvés a különben is szegényes ismeretek teljes kirekesztésére, az antiintellektualizmusra,*

* A tanulmány első része: Szegedi Tanárképző Főiskola Tud. Köz. 1969/I:48—64.

a másik a faji gondolat határozottabb propagálására, a harmadik pedig a felekezeti szempontok végletes érvényesítésére irányult.

Az ismeretek teljes negligálásának, kirekesztésének a szándéka — többek között — a VII. és VIII. osztályok irodalomtörténetének tanítását kívánta kiiktatni, megsemmisíteni. Ennek a szemléletnek a megfogalmazója szerint az irodalomtörténet tanítása már eleve akadályozza a nemzetnevelést egyrészt azért, mert több olyan íróval való foglalkozásra is kényszerít, akiknek pedig csekély a nevelőértékük, másrészt arra kötelez, hogy egyes írók irodalmi munkásságának olyan területeit is érinteni kell, amelyek a nemzetnevelés szempontjából nem gyümölcsöztethetők. Nem irodalomtörténetet kell tanítani, hanem az olvasmányt és az olvasmány-magyarazatot kell a középiskolai irodalomtanítás középpontjába helyezni, mert „az olvasmányanyag megfelelő kiszemelásával, s enneknevelő szellemről áthá: ott feldolgozásával” lehet csak az eddiginél is tökéletesebben érvényesíteni a gyakorlatban a nemzetnevelő elvet.

Ennek az irodalomtörténeti kötöttségektől mentes anyagszelekciónak csak két jellegzetességét említem meg. Az egyik érdekes jegye az, hogy háttérbe kívánta szorítani a lírikusokat és a regényírókat, és kiemelkedő helyet akart biztosítani „a magyar gondolkozók” írásainak. Így került volna az irodalomórák középpontjába Széchenyi, Kemény Zsigmond, Prohászka Ottokár, Szekfü Gyula, Kornis Gyula és Karácsony Sándor. A másik elve ennek az anyagszelekciónak az, hogy „a nemzetnevelés sorsdöntő fontossága” miatt csak azok a művek kerülhettek volna a tanulók elé, amelyekkel a leghatásosabban lehet kialakítani „a tisztult és egységes nemzeti közszellemet... — még akkor is, ha formai szépségük nem állna is arányban tartalmi értékükkel.” Ennek a törekvésnek a megfogalmazója az akkori „magyar szellemi élet egyik legfőbb feladatának” az olyan „remekművek” kánonjának az összeállítását tartotta, „amelyek egy sajátosan magyar érzés- és gondolatvilág elemei, egy diadalmas magyar világszemlélet kialakítói lehetnek.”

Itt már lényegében nem is az irodalom a fontos, hiszen sem az ismeret, sem az esztétikai érték nem játszik szerepet, nem is az irodalom tanítása a lényeges, hiszen az olvasmányok megközelítése során nem a tartalmi-formai elemzés, hanem az intuitív beleélés, a tanulók lelkének az író lelkével való azonosulása a döntő, s nem is az irodalom tanulása az igény, hiszen csak „az a fontos, hogy előbb-utóbb lehetőleg minden diák szívéhez utat találjon legalább két-három író, aki megnevesíti életszemléletét, gazdagítja érzelmvilágát és a nagy nemzeti célok felé irányítja a gondolatait.” Ebben a szemléletben „a magyar irodalomtanítás nem a pedagógusok magánügye, hanem nemzeti ügy, amelyen a magyarság élete vagy halála fordulhat meg.”

Ennek a gondolatnak a megfogalmazója önálló kötetben szállhatott síkra annak a minimális irodalmi ismeretnek a kiiktatásáért a gimnáziumi irodalomtanításból, amit az 1938. évi Tanterv is szükségesnek tartott meghagyni. Tehette, mert a nemzetnevelés olyan erőteljes érvényesítését sürgette, ami az 1940-es években időszerűnek, kívánatosnak bizonyult [47].

Egyre gyakrabban hangzott el az a megállapítás is, hogy *a nemzetnevelés hatékonyságát a faji gondolat erőteljesebb propagálásával, hangsúlyozásával lehet igazán biztosítani.*

Az egyik cikkíró felhívta az irodalomtanárok figyelmét, hogy az irodalomtanításban érvényesítsék a kultuszminiszter gondolatait: „Minden igazi alkotó erő csak a faji tulajdonságokkal együtt s csak a nemzeti hagyományokon keresztül válhat egyetemes emberi értéké. Ezért nemcsak magunkkal, hanem az egész európai közösséggel szemben is legszentebb kötelességünk, hogy lehető legnagyobb mérték-

ben segítsük elő a magyar szellem nemzeti hagyományainak érvényesülését és a faji géniusz kiteljesedését. Nem zárhatjuk be kapuinkat az új és külföldi áramlatok elől, de ezeket a magyar szellem sajátosságai szerint kell magunkévá tennünk” [48].

Ennek a szemléletnek a vallói már így tették fel a kérdést: „El kell tehát dönteni..., mi legyen a fontosabb: Az-e, hogy a tanulót irodalmi művek módszeres elemzésére megtanítsuk és begyakoroljuk, azaz kimondott műértőt neveljünk belőle; az-e, hogy a tanulóval bejárjuk a hazai és világirodalom lehető nagy területeit, és európai szemléletre és műízlésre neveljük; avagy maradjunk szorosabban a magyar szónál, gondolatnál, szemléletnél...” A válasz félreérthetetlen volt: „Kevesebb esztétizálást”, kevesebb „nyugati szellemet, Európát”, s inkább azt kell tanítani, ami „immanens érvénnyel magyar”. „Ellenkező esetben a mindig leselkedő és mindig résen álló kozmopolita szellem ragadja karjaiba a tanulót, s irodalmunk nemzetnevelő feladata egészen háttérbe szorul.” [49]

Hogy a faji gondolat kidomborítása és propagálása még szimpatikusabb legyen, a magyar nemzeti önismeretet, öntudatot is összefüggésbe hozták, azonosították a faji gondolattal. Ha a magyar önismeret hiányzik, ha a magyar önbizalom megtört, akkor a magyar fajiság ismeretében vannak bizonytalanságok. „A sajátosan magyar nemzeti öntudat a magyarság faji sajátosságain alapul” — olvassuk az egyik cikkben.

S megkezdődött a faji gondolat jegyében az írók értékelése, s annak sürgetése, hogy a faji gondolat, eszme különösen a középiskolákban kapjon megfelelő helyet. Felhívták a magyar irodalomtanárok figyelmét arra is, „hogy egy egészen új tudományág van születőben, az ún. magyarság-tudomány, amely a magyart önmagában, magyar szempontból vizsgálja”. Ennek a tudománynak az ismerete teszi alkalmassá a nevelőt az olyan nemzetnevelés végzésére, amelynek hatékony erejét a faji gondolat megszólaltatása biztosítja igazán [50].

Ez az irodalomtanítás már a fasiszmus szolgálatába szegődött, a vér és a fajmítosz megszólaltatójává degradálódott, s a hungarocentrikus szemléletet, a nemzeti elzárkózás gondolatát írta zászlójára. Eltért attól a Tantervtől, amelyik még tartózkodott a faji gondolat megfogalmazásától, s amelyik még megelégedett egy sajátosan értelmezett népiség hangoztatásával. Elfordult a Tantervtől abban is, hogy feleslegesnek ítélte azt a minimális esztétikai igényt, azt a hézagos európai kitekintést, amit az 1938. évi középiskolai okmány szükségesnek és nélkülözhetetlennek tartott a gimnázium irodalomtanításában.

Feltűnően megszorodtak azok a cikkek is, amelyek *a felekezeti szempontok érvényesítését hangoztatták az irodalomtanításban*.

Igazolós példáimat a katolikus folyóiratok hasábjairól veszem, de felhasználhatnám azokat a cikkeket is, amelyekben a református és az evangélikus szemlélet hatványozottabb érvényesítését sürgették [51].

A nemzetnevelés általában, a katolikus szemlélettel átitatott nemzetnevelés pedig különösképpen kiemelkedő helyet biztosított Széchenyi Istvánnak a XIX. század irodalmi anyaga tanításában.

A katolikus szellemű folyóiratok sugallata szerint Széchenyi nem a „történelmi tanulmány keretében” mutatható be legtökéletesebben, hanem irodalmi órákon művei alapján.

Benne elsősorban a gondolkodót értékelték, azt, akinek az íásaiban az egész társadalmi, gazdasági nemzeti és állami életre kiterjedő, „logikusan felépített rendszer” található. Széchenyi legjobb műveiből ismerhető meg — ezért az irodalmi stúdiumok tárgya —; a történelem órákon közéleti, gyakorlati tevékenységét kell bemutatni, ez azonban „csak egy nagyszabású kezdeményezés töredéke” csupán.

„Széchenyi jelentősége nem gyakorlati alkotásaiban, hanem eszmei elgondolásában van, paradoxonnal élve: Széchenyi életművéből nem az a néhány részlet az igazi és maradandó érték, amely megvalósult, hanem az az egész, amely nem valósult meg. Ez az egész, Széchenyinek ez az igazi életműve maradt meg irodalmi alkotásaiban, s ezt kell tanítványainknak bemutatnunk.”

A döntő érv, amellyel Széchenyi tanítását, megkülönböztetett bemutatását igazolták, az volt, hogy a XIX. század magyar irodalmának nagy része Széchenyi eszméinek hatásait hordozza. Nemcsak Vörösmarty költeményei, hanem Eötvös, Kemény Zsigmond, Arany János, Gyulai Pál művei — tehát éppen azoké, kiknek az alkotásait a sajátos nevelői gondolat kidomborítására különösképpen felhasználták — Széchenyi nézeteit sugározzák. Az említett írók eszméinek megértése feltételezi Széchenyi alapos ismeretét.

Az is komoly érvként hangzott el, hogy nemcsak „az irodalmi tanulmány nyer Széchenyi elmélyedő tanulmányozásával, hanem a rokon szakok egész csoportja” is, mert az ő eszméi „általános európai eszmék”, a kor vezérlő eszméi voltak.

A legfontosabb érv Széchenyi tanítása mellett mégis az volt, hogy „gondolatai ...nemcsak kortörténeti emlékek”, hanem időszerűek is, „koroktól független, minden időkre szóló értékek.” Az ő „időszerű és életszerű” nézeteinél „jobb útravalót” nem is lehet az ifjúságnak adni.

Részletesen taglalták azokat a műveket és gondolatokat, amelyeket hangsúlyozottan kívántak érvényesíteni nevelő munkájuk során. Hivatkoztak azokra a sorokra, amelyek alkalmasnak bizonyultak forradalomellenes nézeteik igazolására: „...újítások csak fokozatosan és a régibe szervesen beillesztve hajthatók végre. Mert nem az a veszedelmes újító, aki az újítást a természettel összehangzó régi alapokon óhajtja, hanem az, aki a régi rendet lelkiismeretlenül elhagyja.” (Stádium.) Kiemelték azokat az eszméket, amelyek társadalmi haladás helyett erkölcsi tökéletesedést hirdettek: „Mindenki azon a helyen végezze munkáját, amelyet a Gondviselés kijelölt neki, legyen az magasabbrendű vagy egyszerű kézi munka... Szükséges, hogy ki-ki ismerje föl élethivatását, s lássa meg az ebből ráháramló kötelességeket... A hivatástudat fokára emelkedett ember azt is érezni fogja, hogy kötelességei vannak másokkal, honfitársaival, a hazával szemben...” „A jobbálynak sem elsősorban jogokat akar adatni, hanem olyan állapotba kívánja helyeztetni, amelyben felébred benne az emberi méltóság és az avval járó kötelesség tudata. Kívánja, hogy legyen vásár- és ünnepnapja, „mer meg kell adni lelkiismeretesen, ami Istené” (Hitel). „Ezért minden üdvös törekvésnek első föltétele a lelkileg kellőképpen fölkészült ember, s minden egyébnek fundamentuma az „erkölcsi tudomány.” Ez az egyetlen tudomány visz bennünket legközelebb az Istenség ideájához, mely emberi létünk legfőbb célja.” (Világ). Hangsúlyozták a társtalan, magányos magyarságról megfogalmazott gondolatait: „...a magyarnak is föl kell ismernie helyzetét és a Gondviseléstől kijelölt hivatását. Társatlanság, földrajzilag veszedelmes helyzete nagy okosságot és elővigyázatosságot követelnek, mert a vigyázatlanság a nemzet pusztulását okozhatja. Az idegen intézmények átültetésében óvatosan kell eljárni, s tartózkodni kell a veszedelmes idegen — majmolástól, viszont azt, aminek értékes és használható volta bebizonyosodott, meg kell honosítani...” A legrészletesebben a katolikumot: Széchenyi lelkiségét, katolikus hitét és gyakorlati vallásosságát domborították ki; azt hangsúlyozták, hogy Széchenyi életének minden pozitívuma vallásosságában gyökerezik: „Hivatásának tudatára is akkor ébred, amikor 28 éves korában nagy lelki harcok után végzett életgyónása alkalmával elhatározza, hogy megígért javulása vallása parancsainak pontos megtartásában és jó cselekedetekben fog megnyilvánulni. Ekkor ismerte föl ő is helyzetét és abból folyó köte-

lességeit, de nemcsak felismerte, hanem eszerint cselekedett is. Nyugodtan mondhatjuk, hogy további élete folyamán a hitből élt. Naplói tele vannak magaszerkesztette imádságokkal,... nehéz időkben pedig a szentségek gyakoribb vételében keresett vigasztalást és erősítést... Gondolkozása, gondolkozásának alaptermészete katolikus. A hitel nála nemcsak gazdasági fogalom, hanem erkölcsi is, mely az emberi közösség fundamentuma; forrása pedig a hit, mely az embert Istenhez kapcsolja.”

Ebben a képben kevés hely jut a konkrét társadalmi reformok megvalósításáért küzdő Széchenyi bemutatásának, s ha sor kerül rá, akkor is a sajátos etikai gondolat hangsúlyozásával: „...a nemesség tehervállalása önként, szabad akaratából történjék, mert a kikényszerített cselekedetek erkölcsi értéke és maradandósága vajmi csekély.”

Mivel Széchenyi így kiragadott eszméi az ellenforradalmi Magyarország nézeteinek igazolására és terjesztésére alkalmasaknak bizonyultak, tanításakor a legnagyobb igényességet és alaposágot követelték meg. Az iskola hivatását és felelősségét azért is hangsúlyozták, mert a fiatalok a gimnáziumból kikerülve általában nem olvassák Széchenyi munkáit, s azt a Széchenyi-képet őrzik magukban, amelyet az iskolában szereztek [52].

Szenvedélyes harcot indítottak azért is, hogy a katolikus gimnázium irodalmi anyagának középpontjába — Széchenyi István mellett — Prohászka Ottokár kerüljön. Ennek a törekvésnek legtipikusabb megnyilatkozása MEGYER JÓZSEF cikke [53]. Prohászka tanításának szükségességét indokló érveit — jellemzésül — érdemes felsorakoztatnunk. Ő a kor univerzális egyénisége: apostol, filozófus, szociológus, természettudós, kiváló író. Ő irodalomtörténetünk egyik legnagyobb értéke: „Nem vagyunk annyira gazdagok, hogy őt parlagon hevertessük.” A XX. század magyar irodalmában pedig pótolhatatlan, nélkülözhetetlen: „Nézzünk csak körül mai irodalmunkban: igazán szükség van Prohászka!” Tanítása és tanulása nem is fáradtság, nehéz erőfeszítés, hanem gyönyörűség: „Prohászka a legkönnyebb auktorok közé tartozik, mert érdekes, magában álló, minden sablontól elütő — csupa újdonság.” A tankönyvek vázlatos értékelése csak elősegítheti eredményes és nagy hatóerejű bemutatását: „Nincs nagyobb öröm, mint feldolgozatlan auktort tanítani. Tanítványaink is észreveszik, hogy a tanár most nem „közöl”, hanem csakugyan felfedező úton jár.” Az pedig nem lehet mentség, hogy Prohászka tanítására nem jut idő: „A nagyokra mindig jut idő... Egyik-másik tantervi vagy tankönyvi „klasszikusunkkal” is volt bátorságom gyorsabban végezni, hogy jusson idő a nagyobbaknak.” Jellegetes az a tanári gyakorlat is, amellyel MEGYER Prohászka nemcsak a XX. század első évtizedeinek irodalmi anyagába, hanem az egész magyar irodalom tanításának szinte a centrumába helyezte. Negyedik osztálytól kezdve Prohászka művei a stíluselemzések anyaga. Fő törekvése már ott is annak a megértése, hogy „ezeknek a szövegeknek a szép stílusnál nagyobb értékük is van: imádságok.” A negyedik osztályban Prohászkaóráról dolgozatot már az eredményt is sejtetik. A diákok fogalmazványaiban ilyen megállapítások találhatók: „Áldozás előtt meg után Prohászka elmékedéseit szoktam imádkozni. Megnyugvás tölti el lelkemet. Közel érzem magam Jézushoz és áldom.” MEGYER meglegedetten nyugtázhata: „Íme, legnagyobb stílusművészünk nem stilizálásra nevel: még a negyedik sem érti félre.” A VII. osztálytól kezdve az irodalomtörténet tárgyalása során MEGYER állandóan hivatkozik Prohászka Pázmány ismertetését Prohászka Pázmány-jellemzésével szokta kezdeni. Dante említésénél nemcsak Péterfy esszéjére utal, hanem Prohászka írására is, hangsúlyozva azt, amivel kiegészíti Prohászka Péterfy „profánabb esztéticizmusát”; Péterfy csak a Divina Commedia testével, a szöveggel foglalkozik, a dantei lélek Prohászkaórából ismerhető meg. Valahányszor

Gyulai, Riedl műveiből olvas fel, állandóan utal Prohászka prózájára is: a stílus, a felfogás, a hangszerelés különbségére. A VIII. osztályban „végre a maga helyén” 4–6 órában Prohászka bemutatásával foglalkozik. Először az életét, ezt „a meleg emberi történetet” mutatja be, aztán megismerteti Prohászkát, a liberalizmus bírálóját, a teológia és természettudomány szakértőjét, az ifjúság problémáinak ismerőjét, a történetbölcselet, a társadalmi kérdések elemzőjét, állandóan arra törekedve, hogy az író és a „lelki ember” domborodjék ki s ne a „szociális apostol”, mert megfigyelése szerint ez szokta legkevésbé érdekelni a tanulókat. Megyer nem akar Prohászka feldolgozásához szakdidaktikai útbaigazítást adni a pedagógusoknak, mert ezt az anyagrészt másként kell kezelni, mint a többit: „Nincs is rá minta és szkéma az irodalomtörténet fejezeteiben, hiszen hozzá hasonló író sincs. Közvetítésének mikéntje legjobban a lírikusoknál alkalmazott módszerhez hasonlít.” Két követelmény megvalósítása azonban szükségesnek és helyesnek látszik. Prohászka tárgyalásakor legyen a tanári közvetítés nyomán a legforróbb a tanulók lelkében fakasztott élmény. S Prohászka bemutatásával kell befejezni a gimnáziumi irodalomtanítást. „Őt szeretem a végére hagyni — vallja MEGYER —, mint a gazdag lakoma végére az aszút vagy a déli gyümölcsöt. Hiszen ami most következik, az csupa aroma és meglepetés!”

MEGYER gyakorlatában a tanítási órán kívüli alkalmak is Prohászka népszerűsítésének kiváló lehetőségeit biztosítják.

Nagy gondot jelentett a katolikus középiskolákban a legújabb magyar irodalomnak, különösen a népi íróknak a tanítása [54]. A katolikus világnézet jellegéből következően, a felekezeti szempontoknak megfelelően a népi írók közül a protestánsok eleve értéktelenebbeknek minősültek, és különösen az határozta meg egy-egy író bemutatásának a jellegét, hogy milyen állásfoglalást tanúsított a katolicizmus mellett vagy a katolicizmus ellen.

Ezért marasztalták el a népi írók egyik „ösét”, Móricz Zsigmondot, a szerintük „túlértékelt író”, ezért igyekeztek hatástalanítani a már irodalomtörténeti értékűvé vált megállapítást: Móricz „reális szemléletet kelt bennünk a magyar élet minden részlete iránt.” Így lett ebben a beállításban a nagy realista író provinciális szemléletű, a teljes magyar élet nem ismerője. Az elmarasztaló ítélet groteszk indoklása így hangzik: „Ezt (ti. a teljes magyar élet nem ismerését) maga is bevallja, amikor Dunántúlon jártában fölfedezi, hogy katolikus magyarok is vannak. Szegeden pedig öregkorában elcsodálkozik a búcsúsok negyvenezres tömegein. Nem tudta eddig — úgymond —, hogy a vallás a magyar népben ilyen társadalomalakító erő.” Móricz társadalomszemlélete is zavarta, veszélyeztette a katolikus világnézet konstruált tételeit, ezért a falut ábrázoló műveit a „fekete irodalom” megbélyegző címkéjével látták el. Regényei az „erotikus részletek” miatt a „hirhedt” jelzőt kapták. Művészete „nyers művészet” lett, hiszen a „magyar lélek mélységei rejtve maradtak előtte”, csak „a paraszt ösztönéletébe” hatolt be. Ezen a rostán Móricz művészetéből csupán néhány novella, kifejezéseinek elemi ereje maradt meg értéként. Nyugtalanúságot okozott, zavart keltett a katolikus világnézet áporodott levegőjében elégedő tanárok soraiban Móricz műveinek eszmeisége, társadalmi visszhangja. Töprengő gondjuk ebben a megállapításban jutott kifejezésre: „Móricz Zsigmond-kultuszt iskoláinkban nem üzhetünk, de az elutasítás álláspontjára sem helyezkedhetünk vele szemben, különben az Ady-eset ismétlődne meg.”

A népi írók másik „ösevel”, Szabó Dezsővel könnyebben végezhettek, hiszen a 40-es évek elején az ő irodalmi munkássága egyre szűk körűbb lett. Szabó Dezső iskolai értékelése is a jellegzetes szemlélet bélyegét hordozta magán. Tisztelték benne

az író és „különc stílusában a magyar nyelvgeniusz egy érdekes jelentkezését”, de *Az egész látóhatár* című műve szerintük azért nem lehet „a magyar élet foglalata” mert benne lépten-nyomon azt olvassuk, hogy „a magyar katolicizmus idegen világ”. *Azért* nem lehet ő „hivatásos nemzetnevelő”, mert „kulcsregényeiben végigmarja kora társadalmát”.

Kodolányi János értékelését eleve meghatározta az az életrajzi mozzanat, hogy „katolikusból református lett”. Középkori tárgyú regényei már azért sem lehetnek hitelesek, mert ilyen vallomás megtételére is merészkedett: „a magyar lélek természetének a kálvinizmus felel meg a legjobban.” Mivel a katolicizmusban nem látott mást, mint „a kérkedő vallásosság hivalkodó hangoskodásait”, „az utcára tolongó kegyességet”, „a modern reklám üzleti szellemével versengő díszfelvonulásokat, kivilágításokat, demonstrációkat”, „a magnéziumfényben nyílt utcán folytatott gyóntatásokat”, nem is értheti meg „a középkori magyart és a mai magyarság zömének lelkét” — olvassuk az elmarasztaló ítéletet Kodolányiról.

Veres Péter, „korunk Tancsics Mihálya”, aki „marxista eszméken nevelkedett”, nem is lehetett más a katolikus középiskolákban, mint provinciális szemléletű, szűk perspektívájú publicista. A néhány mondatos „értékelésekben” hemzsegnék a fricskázó megjegyzések: „az írásnak nem művésze”; „elemi stílushibák is találhatók műveiben”; „a maga módján észember”; „autodidaktiséga... kirívó”; „a maga kis világára akarja szabni az egész magyarságot”. Az ellenszenv, az elmarasztalás oka azonnal kibuggyan: sértő megjegyzéseket tett a katolicizmusra. *Az alföld paraszt-ságá*-ban azt állapította meg, hogy „a magyar nép nem vallásos, és a katolicizmussal nem tud mit kezdeni”. Önéletrajzában pedig kijelentette, hogy „a vallást a maga számára élő valóságnak nem tekinti”. A nemzetről vallott felfogása is okot adott a ledorongolásra, hiszen csak a parasztságról beszél, s „valami parasztállam lebeg szeme előtt”.

Németh László iskolai bemutatásában egyértelműen az elutasító, megbélyegző megállapítások uralkodnak. „A népi írók között ő a legműveltebb, de a legkevésbé vonzó írói egyéniség. Erőszakolt elméleti ellentmondást keltenek, műveinek olvasása nem élvezet. Mondatai túlsúlyoltak, a gondolatmenet töredékes, írásai a művészi fegyelmet hírből sem ismerik. Tanulmányai között nagyon sok az érdektelen. A selejtes írások közé sorolták a népi írókról készült cikksorozatait is. Önéletrajza „egy polgárcsalád környezetének szürke bemutatása.” „Berzsenyiről írt könyvének a nemi életből vett hasonlatai pedagógiai körökben már ismeretesek.” A kategorikus elutasítás nyitjára itt is azonnal rájövünk: a hivatalos, a katolikus gimnáziumban is nagy buzgalommal kultivált Széchenyi-képet merete megtámadni Németh László: „Az iskola világához talán a Széchenyiről írt könyve áll legközelebb. Nemcsak „ledönti a szobrot”, hanem meg is hamisítja Széchenyi lelkét. A „legnagyobb magyar” helyett egy nagy kalandor áll előttünk. Katolicizmusával nem tud mit kezdeni, „egyszerűen szerepjátszásnak minősíti.”

Ezek után érthető, hogy a katolikus tanároknak a legnagyobb „pedagógiai bölcsesség”-et ajánlották a népi írók tárgyalásakor. Mit jelentett ez a pedagógiai bölcsesség? Látszólag objektív állásfoglalást, a népi írók bizonyos értékeinek elismerését azért, hogy a végső elutasítás indokoltabb és hatékonyabb lehessen. Az objektív burokba foglalt elmarasztalás néhány jellemző megállapítását érdemes megemlíteni. Így csempészik a diákok szívébe azt a gondolatot, hogy a népi írók a magyarság ellenségei és a parasztság megrontói: „Kitágították a magyar öntudatot, és a parasztság szeretetére nevelnek, de ugyanakkor tizedelik is sorainkat, mert válogatnak a magyar és magyar között. A parasztot pedig elkényeztetik; nem talál-
nak benne hibát, de annál többet másokban.” Naiv érvekkel bizonygatták, hogy

a népi íróknak Magyarországon nem lehet semmiféle pozitív jellegű irányító funkciójuk. „Segíteni szeretnének, de valamennyien kikezdtet lelkű emberek. Pogányul gondolkodnak, a transzcendens világot nem ismerik, minden spirituális író megtagadnak. Ajánlanak a nemzetnek sokféle orvosságot, de nem jut eszükbe, hogy „nemcsak kenyérrel él az ember”. Pedig akik erre nem gondoltak, azok Magyarországon eddig vezetőnek nem váltak be.” A népi írók törekvéseinek újszerűségét így cáfolták: „Tévednek abban is, hogy ami időszerű, azt mind ők mondták ki. Amit költőink hirdetnek, abból sok megvan Mécsben is, amiről tanulmányaik beszélnek, abból sokat megírt Prohászka is, jobban is, mint ők...” S ha már mégsem lehetett kitérni az elől a tény elől, hogy „olyan világot tárnak elénk, amit ismernünk kell, s amiről a mi (ti. vallásos — H.A.) íróink megelégedkeznek”, akkor az esztétikai, az írói értékek megtagadásához folyamodtak: „Ezért nélkülözhetetlenek ők, de várjuk azokat, akik klasszikusai lesznek ennek az irányzatnak: az igazságnak, tárgyilagosságnak alázatos szolgálói.” „Sok lehiggadásra van még szükség ebben a kialakuló világban.” „Kamaszkorát éli ez a szellem, s a kamasz néha akaratlanul is nem rokonszenves.” Egy megállapításban, irodalomtörténeti helyük kijelölésében, a legnemesebb magyar tradícióhoz való kapcsolatuk megtagadásában azonban a katolikus tanárnak félreérthetetlennek, minden burkot félredobva nyílt állásfoglalónak kell lennie, mert „mindig hibázni fog az a magyar tanár, aki leegyszerűsítve a dolgokat, úgy állítja őket tanítványai elé, mint magyar próféta-
tákat, látókat, Zrínyi, Kölcsey, Széchenyi utódait” [55].

Az 1940-es évek nemzetnevelése lényegében az Utasítások szemléletével való elégedetlenséget juttatta kifejezésre. Az Általános Utasítások a vallásos nevelést elsőrendű nevelési célként határozta meg, de óva intett a nemzeti egységet megbontó felekezeti szempontok érvényesítéséről. Viszont a felekezeti iskolák abban a meggyőződésben éltek, hogy nemzetnevelés és felekezeti nevelés összetartozó, összefonódó és egymást erősítő területek.

Az 1940-es évek irodalomtanításában a nemzetnevelés fogalma, értelmezése az Általános Utasításokban megfogalmazott jegyek mellett újakkal bővült: a teljes antiintellektualizmussal, a fajiság gondolatát terjesztő nyílt fasiszta eszmeiséggel és a primitív szempontokat alkalmazó felekezetiességgel.

Szemleli kuszáltság, anarchia, szubjektív önkény — ez jellemezte az irodalomtanítást! Az egységet a negatív szemlélet érvényesítése biztosította csupán. Válságba jutott a középiskolai irodalomtanítás!

Ekkor már érvényét veszítette minden kötöttség: a tudományos is, az esztétikai is, sőt a tantervi és módszertani kötöttség is. Az iskolai munka középpontjába került a nevelőtanár, akitől csak a sajátosan értelmezett „lelket” és „a szabad szellemet” követelték meg. Ekkor szóltak így az irodalomtanárnak és az irodalomtanárhoz: „Lelket csak lélek formálhat, még pedig a tanulókkal közvetlen kapcsolatban álló, sajátos nevelői értékkel rendelkező és ezeket az értékeket magából szabadon kibontakoztató nevelői lélek” [56]. „...a jó tanár még a jó tantervnel és a jó tankönyvnel is többet ér, hát még a mi esetünkben, amikor tanterv is, tankönyv is revízióra szorul. Merjünk tehát lenni inkább szabad szellemek, bölcsek, mint pedáns végrehajtók.” [57]

Arra most nincs lehetőségem, hogy a diákoknak az irodalomtanításon keresztül történt világnézeti nevelés, nemzetnevelés ellen lázadó gondolatait felsorakoztassam. Egy tanárt szeretnék megszólaltani csupán, aki a Nyugatban adott hangot azoknak a pedagógusoknak a nevében, akik nem tudtak belenyugodni abba, hogy meggyőződésükkel ellenkező elveket valljanak és tanítsanak. A gimnáziumok szigorú, ellentmondást nem tűrő fegyelme arra kényszerítette a tanárokat, hogy álarcot

viseljenek: ne azt hirdessék, amit hisznek, hanem azt, amit az állam és az egyház követel tőlük. Életüket két külön vágányon futtatták: mások voltak az iskolában és mások a magánéletben. Ez a „szerepjátás” belső néma lázadást váltott ki belőlük, s a legjobb szellemi energiákat emésztette fel bennük. „Amit tanítottam, alig érdekel már, s amit hirdettem, távol van tőlem — írja az említett tanár. — Ám kínozt a tudat, hogy komédiás vagyok, szellemi csepürágó; szerepet játszom, megtévesztő, magamba szuggerált álószinteséggel. Gyötör ez az undok tettetés, arcomra forrott hűséges álarc... Naponta meggyújtom magam alatt a hazug kötelességtudás máglyáját, és naponta elégek rajta. Kiszáradok, kiaszom, kiégek.” Ez a kilátástalan szélmalomharc, a magány és közélet kettőssége a többi között a legjobb tanárok irodalmi ízlésének ketté hasadását is eredményezte: „Ma már pl. egészen természetes, hogy másképpen beszélék és másképpen ítélek az irodalomról az iskolában, mint magánéletemben. Az iskolában... Aranyt szeretem és a klasszikusokért, a kiegyensúlyozott formákért lelkesedem, otthon pedig Petőfi Sándort, Illyés Gyulát meg József Attilát olvasom, és lelkesedem az új formákért és új irányokért. Az iskolában gyekszem mindent megérteni és megértetni, az iskolán kívül pedig lázadok, harcolok, tiltakozom.” [58]

3. Amikor a nemzetnevelés értelmezésének és gyakorlati megvalósításának alakulását vizsgálom az 1930-as évek közepétől a gimnáziumi irodalomtanításban, választ kell adnom arra kérdésre is, hogy az az IMRE SÁNDOR, aki a század elején a nemzetnevelés fogalmát megalkotta és kifejtette [59], a Horthy-korszak utolsó évtizedében, az eszmei zűrzavar, a fasizmus erősödése idején hogyan értelmezte a nemzetnevelést. A nemzetnevelés most lett az iskolai nevelés kötelező erejű programja, IMRE SÁNDORNak mi volt vagy egyáltalán volt-e véleménye erről, az ilyen jellegű megvalósulásról? Mennyire érezhette a maga programja realizálódásának ezt a nemzetnevelést ő, aki egy élet szinte minden szellemi energiáját a nemzetnevelés fogalmának vissza-visszatérő kifejtésére és a gyakorlati életben történő megvalósításának sürgetésére összpontosította? [60].

IMRE SÁNDOR nemzetnevelésének értékelésében a marxista kutatók között nincs egyetértés [61], a probléma tisztázásához — szeretném remélni — hozzájárulhat az, ha most azt vizsgálom meg: *hogyan értelmezte IMRE SÁNDOR a nemzetnevelés gyakorlati megvalósítását az irodalom tanításában az 1940-es években.*

IMRE SÁNDOR 1940. július 15–16-án előadássorozatot tartott a budapesti Középiskolai Tanárképzőintézet továbbképző tanfolyamán *Az irodalom és történelem tanításának jelentősége a középiskola mai helyzetében* címmel. 1941. szeptember 4-én pedig *A nemzeti tárgyak tanításának jelentősége* címmel fejtette ki álláspontját a felvidéki és erdélyi területek tanárai előtt. Ebben az időszakban hangzott el *A magyar nyelv és irodalom s a történelem tanítása a szakiskolában* című előadása is [62]. Ezek az előadások egyrészt témájuk miatt, másrészt keletkezési időpontjuk miatt jelentős, szinte döntő dokumentumok.

Mivel ezeknek az előadásoknak az anyaga nyomtatásban nem jelent meg, leglényegesebb megállapításaikat részletesebben kell ismertetnem, hogy világosan lássuk a Horthy-korszak nemzetnevelői felfogása mellett az IMRE SÁNDORét is az irodalomtanításban.

A nemzeti tárgyak tanításának jelentősége című előadásában először is azzal a gondolattal nézett szembe: a nemzeti tárgyak „nem teszik-e ...szűk körűvé a tanulók gondolkodását és tájékozottságát, nem állítjuk-e szembe más nemzetekkel?” Nem, mert ha a nemzet „egy a többi között, akkor természetes, hogy nagyon is ki kell tágulnia a gondolkörnek is, széles körből kell venni a tájékozódást is, mert csak így lehet megismerni a nemzet helyzetét és az így keletkezett mérték ad alapot meg-

ítélésre. Tehát a nemzeti tárgyak helyes felfogása éppen azt idézi elő, hogy az új nemzedék *tisztán* lásson, azaz tudatosság fejlődjék ki benne.”

S mivel „*soknyelvű* ország tanítói vagyunk — mondta IMRE SÁNDOR — ...ez a tárgy reánk nézve nem egyszerű.” Aztán a nevelőknek „*az egész ember nevelése szempontjából*” is kell nézniök a nemzeti tárgyak jelentőségét. S „*a nevelés szempontja azt is megköveteli, hogy az egyes embert a maga közösségében nézzük...*”

IMRE SÁNDOR nemzeti tárgynak tartott minden tárgyat, „*ami a nemzetről szól, aminek tanulása (tudása) a nemzetre hat, — ami a nemzet alakulását (múltját), helyzetét (jelenét) megérteti, a nemzet életében (munkájában) való részvételre képesít (a jövőre irányítja a figyelmet)*”. Lényegében minden tárgy ezt szolgálja, de egyesek csak közvetve (mennyiségtan, természettan), mások közvetlenül, és lényegében ezek a nemzeti tárgyak.

Mielőtt a nemzeti tárgyakat felsorolta volna, a nemzet értelmezéséről szólt. Vitatkozás és indoklás nélkül kijelentette: a nemzet nem nyelvi, politikai, hanem „*érzeti egység*.” IMRE SÁNDOR hangoztatta, hogy a nemzetben „*többnyelvűek is benne lehetnek*. Többnyelvű országban a *nemzetnek* ez a felfogása egyrészt bizonyos *lemondást* jelent: nem foglalkozhatunk *csak* önmagunkkal, mert együtt vagyunk másokkal; *alkalmazkodást* követel: magunk kifejtése a többiek kifejtésével párhuzamosan tartozik folyni; a *feladat* szélesebb körű: a közvetlenül együvé tartozókon kívül másokat is magában foglal.”

A nemzeti tárgyak körébe sorolta a magyar és nem magyar nyelvűek nyelvét, irodalmát; az egész történelmet: a nyelvi csoportokét és osztályokét is; a tényeket nyújtó néprajzot, földrajzot, társadalmi ismereteket, természetrajzot, s végül a lélektant (az „*emberismeret!*” tudományát), a logikát (a közös, rendszeres gondolkodás feltételét), az etikát („*a közösség életében való részvétel*” ismeretét).

Ezek a nemzeti tárgyak szolgálják „*az ember kiművelését*”. A kiművelt ember „*legfőbb ismertetője... a tudatosság*”. A tudatosságban nagyon lényeges elem „*a közösségetartozás tudata, a közösséggel való egység átérzése*.” A nevelő a közös tudatosságot akarja elérni. Mit értett IMRE SÁNDOR konkrétan közös tudatosságon? „*Közös alapokat; az egész közösség valamennyi részének ismeretén alapuló önismeretet; az összevetésből eredő öntudatot, kölcsönös megértésen és megbecsülésen alapuló együttdolgozási készséget és az egészért való felelősséget*.”

Összegezve: a nemzeti tárgyak tanításának jelentőségét IMRE SÁNDOR az *egyes ember szempontjából* abban látta, hogy beleneveli őt a közösségbe, megvilágítja élete körülményeit, középpontot ad gondolkodásának és irányt mutat érzelmi életének és törekvéseinek. A nemzeti tárgyak tanításának közösségi érdeke is van. Érvényesülnie kell a *közművelődési szempontnak* (a közérzület alapvetésének), a *történelmi szempontnak* (a fejlődés folytonossága biztosításának, a hagyományok érvényesítésének, új körülmények közötti értékesítésének), a *politikai szempontnak* (az osztály, nyelv, felekezet szűkebb körű tudatossága helyett „*a teljes tudatosság*” fejlesztésének). IMRE SÁNDOR a politikai szemponton *művelődéspolitikai* szempontot értett, azt, hogy „*sem a nemzet részei a többivel szemben, sem a nemzet mint egység más nemzetekkel szemben nem önmagában*” létezik.

Befejezésül azt hangoztatta, hogy ezeknek a szempontoknak az alkalmazása a tanítás során milyen termékenyítő lenne például az irodalom és a történelem anyagára, sőt módszerére is, mennyire közelíthetne „*a megértés, megbecsülés, a nyugodtabb élet felé!*” Ennél a gondolatnál emlékeztetett IMRE SÁNDOR az eltelt 22 évre.

Előadását ezekkel a jelentős mondatokkal fejezte be: „*— Utópia? Ezeket a nagy szükség érzése szokta létrehozni.*” — „*Nem lesz belőle semmi? Bármily kevés*

is valósul meg, nyereség!” — „*Ez a nemzetnevelés magyar felfogása!*” — „Széchenyi 150 éve!”

Az irodalom és történelem tanításának jelentősége a középiskola mai helyzetében és A magyar nyelv és irodalom s a történelem tanítása a szakiskolában című előadásában részletesebben fejtette ki IMRE SÁNDOR az irodalom tanításáról vallott nézeteit.

Először a gimnázium helyzetét vizsgálta az 1940-es években.

A gimnáziumot az „általános művelő középiskola” fogalmába sorolta, ahol „a tudományos szellem”-nek kell érvényesülnie, szemben a „szakszerű középiskolák”-kal, ahol „a gyakorlati szellem” uralkodik. „A gimnázium a főiskolai pályákra (tudományos) kerülők iskolája, de általában a szellemi kiművelést keresők iskolája.”

IMRE SÁNDOR jól látta, hogy a gimnáziumok célkitűzésében, rendeltetésében a tudományosság igénye, a főiskolai, egyetemi tanulmányokra való felkészítés törekvése elsikkadt, háttérbe szorult. A korabeli gimnáziumokkal kapcsolatos elítélő véleményét ebben az óhajban összegezte: „Ha valóban csak tudományos középiskola lehetne!” Mindenesetre, IMRE SÁNDOR a gimnáziumot „a tudományos szellem”-et meghonosító iskolaként kezelte.

A gimnázium helyzetét vizsgálva azt is megállapította, hogy az 1940-es években a gimnázium és általában az iskola „háttérbe szorul a rendszeres emberalakítás más tényezői mögött”. „A politikai helyzet miatt az iskolai munka bizonytalanná válik, a napi kérdések érdeklik az embereket.”

„Ez a helyzete a gimnáziumnak a magyar közviszonyok között” — summázta IMRE SÁNDOR.

IMRE SÁNDOR a gimnáziumot „nevelőintézménynek” is tartotta. A gimnáziumnak ezt a funkcióját sem látta megnyugtatóan megvalósulni. Töprengő kérdéseit így fogalmazta meg: „Vajon tudott-e középpont lenni a növendéket ért hatások között?” „Elég *tudatos* volt-e a nevelőszándéka és így lehetett-e *elég nagy* az ereje? A tanárok *nem* voltak-e csak szakemberek, de *nem* a *nevelés* szakemberei?”

Azt is hangsúlyozta, hogy a gimnáziumban mint nevelőintézményben „nincs öncélú tárgy; mindig az iskola rendeltetéséhez, mindegyik iskola a nevelés egyetemes céljához alkalmazkodik.”

Ebben a helyzetben, ebbe a szemléletbe helyezve vizsgálta az irodalom tanításának jelentőségét a gimnáziumban.

IMRE SÁNDOR úgy beszélt az irodalom tanáiról, mint „a nevelés szakembereiről”, s nem úgy, mint „az irodalom szakembereiről”. Ezért az irodalmat sem önmagában, kizárólagosan vizsgálta, hanem a nevelés érdekében helyezetten, mert „nincs öncélú tárgy”.

Az irodalomtanítás nevelési célját a történelem nevelési céljával együtt így összegezte: „*a lehetőségig* teljesen kiművelt (kifejlett) ember. Ez *tud* és *akar* részt venni a közösség munkájában, mert ez *érti* a feladatot, ez *érzi* az együvértartozást és az egészért a felelősséget.

A *kiműveltségben* lényeges elem: *tájékozottság* a világban, a *jelen* tudatos átélése; ennek *feltétele*: a máig végbement fejlődés menetének ismerete.

A nevelés felemeli az embert a jelen színvonalára. Ez az egész oktatás értelme; ebben vesz részt mindegyik tárgy. Az *irodalom* úgy, hogy belevezet a közösség szellemi életébe, ebben részvételre tesz képessé.”

IMRE SÁNDOR ezeket a tételeket alkalmazta a gimnázium tudományos szellemet alakító rendeltetésére. A gimnázium „akkor *tudományos*, ha a *kérdéseket*, a *mérlegelés szempontjait* ismerteti fel; ha a szellemi élet örök mozgásának, a külön-

bőző felfogások, irányok sajátosságának megtalálására és tárgyas értékelésére vezet.”

Ezért az irodalom tanításának ki kell lépnie „a szűk körű szakszerűségből és a nevelési cél szolgálatába” kell állnia. E nevelési célban pedig középen nem az egyes embert, hanem a közösséget látja: „az egyén = közösség tagja, ezt a minőséget alakítja” az irodalom tanítása is.

Ebben a koncepcióban IMRE SÁNDOR az irodalom tanításának jelentőségét abban látta, „hogy történeti módon megismertet a gondolkodás egyre szaporodó tárgyaival, a kifejezés módjának, a gondolatterjedés- és terjesztés útjainak sokféleségével, a szellemi élet sokrétűségével.”

Van minden tantárgynak, ismeretkörnek, így az irodalomnak is „sajátos művelő ereje, tehát az egyéni és a közművelődésben határozott értéke...”

Az irodalomtanítás anyagát ez a koncepció úgy határozza meg, hogy abba nemcsak a szépirodalom, hanem a szak- és a politikai irodalom is beletartozik; a szépirodalomból pedig csak az, „ami valamely kort jellemez, ami a fejlődés irányát mutatja, ami kornak; társadalmi osztályoknak megértését segíti elő (...inkább a Magyarország 1514-ben, mint A karthausi...); nem a régi, hanem az új és a mai..., és mélyebb kapcsolat irodalom és történelem között.” „Kell a magyar irodalom, a hazai nem magyar- és külföldi irodalom.”

A gimnáziumban, mint tudományos szellemet is árasztó nevelőintézményben az irodalom tárgyában „a távoli alapok”-nak is jelen kell lenniök, de legfontosabbak „a jelen közvetlen alapjai.”

Az irodalomtanítás módszerében pedig a leglényegesebb a „közvetlen megismerés!” A gimnáziumban ez azt is jelenti, hogy „nemcsak mások véleményének ismerete, hanem személyes véleményalkotás, utánajárás, szembeállítás stb.” a módszerrel szembeni igény.

„Fontos — hangoztatta IMRE SÁNDOR —, hogy minél többen nőjjenek fel olyanok, akik tudnak a megismerésre, az igazságra magáért az ismeretért, az igazságért törekedni.” A gimnáziumból kikerülő „művelt ember” hatása érződjék meg „az elmélyítés”-ben, „a lényeg keresésére való utalás”-ban. Éppen ma szükséges „ilyen széles keretben” nézni az irodalomtanítás „szűk körű munkáját”, amikor „a nagy egészért való felelősség, az értelmes engedelmesség” a központi ügy. Politika ez is, de „nem politizálás, nem egyoldalú, hanem eligazítás, a jövő, az egység, az összefogás becsületes szolgálata. Beállítás a folyamatba.”

Ezekből a gondolatokból egyértelműen nyilvánvaló, hogy IMRE SÁNDOR a nemzet és a nemzetevelés fogalmából kirekesztette a fajiság gondolatát, eszméjét.

1912-ben *Nemzetnevelés* című munkájában még nyomatékkal hangsúlyozta, hogy „a nevelés nemzeti akkor, ha elmélete a nemzet jellemén és helyzetén alapul”. A nemzet jellemének megismerése érdekében szoros kapcsolatot kívánt teremteni a neveléstan és a néprajz, népléktan, fajegészségtan (eugenika) és a szociológia között. 1912-ben még IMRE SÁNDOR a biológiai tényezők szerepét megfontolás tárgyává tette. „De tisztán kell tudnunk — írta, hogy a nemzeti jellem kérdése nagyon nehéz egyrészt azért, mert hasonló helyzetű osztályokban sok nemzetben is hasonló vonások fejlődnek ki; igen csekély árnyalatokban sejtethetjük meg tehát a sajátosan nemzetit. Másfelől meg azért, mert ez a kérdés felettébb közelről érintkezik a fajok tisztaságának kérdésével és bizonyára csak akkor lehetne megoldható, ha a keveredő egyes fajok jellemével külön-külön, meg az egymásra hatás mértékével és eredményével is tisztában lennénk.”

Széchenyi szavaival IMRE az „emberi nem szebbítését”, „vérünk nemesítését” „a nevelés vezető gondolatát”-nak tartotta. „S hogy ez a nemesítés, szebbítés hogyan

történhetik — írta —, azt ...nem a nevelélméletnek kell kikutatnia, hanem a feleletet az élettudományok új hajtásától, az eugenetikától, a fajegészségtantól várjuk... Annyit azonban látunk már, hogy ...a nemzetnevelés elmélete a fajegészségtani szempont nélkül nem teljes.”

1912-ben is óvott azonban IMRE SÁNDOR az elhamarkodástól, figyelmeztetett arra, hogy a fajegészségtan a kialakulás stádiumában van, még nem tudható, hogy „iránya csakugyan alkalmassá teszi-e majd arra, hogy a nevelői gondolkodás hozzá fűződhessen”. Annyit már ekkor is leszögezett, hogy a nevelők „nem lesznek hajlandók az emberiség fejlődésében az élettudományi tényezők uralkodó voltát feltétlenül elismerni...” [63].

1919-ben *Mi a nemzetnevelés?* című cikkében, amikor arról írt, hogy a nemzeti nevelés gondolata megköveteli népünk jellemének és nemzetünk helyzetének ismeretét, már a néprajzot említette olyan tudományként, amelyik népünk jelleme megismerésében a nevelés segítésére siethet. Mivel a néprajzi kutatások még kezdetlegesek, nem is az a lényeges, hangoztatta IMRE, hogy mik a magyar jellemvonások, „hanem azt kell meghatározni, milyenné akarjuk tenni a magyart” [64].

Az 1940-es években még tovább jutott, *a fajegészségtani szempontot teljesen kirekesztette nevelélméleti koncepciójából*. 1943-ban ezt írta: „A nemzeti nevelés... a nevelésnek a nemzet szükségleteihez, vagyis állapotához, feladataihoz, közvetlen tennivalóihoz és a nemzet tagjainak mindenkori minőségéhez való alkalmazása.” Itt már eltűnt a faji gondolat, a magyar jellem, „a nemzet tagjainak minősége” lett a nemzeti nevelés tárgya [65]. Ekkor már IMRE a nemzetet „érzületi egységnek” tartotta, a nemzet fogalmába a másnyelvűeket is belesorolta. Sőt, a nemzeti tárgyak körébe nemcsak a magyar irodalmat és történelmet, hanem a nem magyar nyelvűek irodalmát és történelmét is beleértette, s az irodalmi tantervi anyag szelekciójakor sincs nyoma olyan szempont alkalmazásának, amely a faji eszme érvényesítéséhez nyithatna utat.

IMRE SÁNDOR félreérthetetlenül elhatárolta magát a fasiszmus eszméjétől, *nemzetneveléséből akkor iktatta ki tudatosan a faji problematikát, amikor a fasiszta pedagógiát igájába fogta a faji gondolat*.

IMRE SÁNDOR a nemzetnevelés fogalmából, a nemzetnevelésnek az irodalom és történelem tanítása által történő megvalósításából *maradéktalanul kirekesztette a Horthy-korszak neonacionalizmusát, sovonizmusát és irredentizmusát*. Ellensége volt annak az iskolai nevelési gyakorlatnak, amelyik a nemzeti tárgyakkal a tanulók gondolkodását és tájékozottságát szűk körűvé formálta, amelyik ezeknek a tárgyaknak a segítségével állította szembe a magyar diákokat más nemzetekkel. IMRE SÁNDOR a nemzeti tárgyak tanításának „helyes felfogását” sürgette, azt, hogy az új nemzedék csak akkor láthat tisztán, a nemzet helyzetét akkor ismerheti meg igazán, ha tudatosodik benne a gondolat, hogy a magyar nemzet egy a többi nemzet között, ha gondolatköre kitágul, ha széles körből, más nemzetek ismeretéből veszi a tájékozódást. Említettük, hogy a nemzeti nevelés azt is jelentette IMRÉNél, hogy figyelembe kell venni a nemzet jelenlegi helyzetét. IMRE SÁNDOR nemzetfogalmából, abból, hogy többnyelvűek is alkothatnak nemzetet, eleve kirekesztődött a hungarocentrikus szemlélet. Neonacionalizmus, sovinizmus, irredentizmus helyett a más népekkel való foglalkozás, a más népekhez való alkalmazkodás és a nagyobb feladatvállalás gondolatát fogalmazta meg. IMRE SÁNDOR a nemzetnevelés és a neonacionalizmus összeegyeztethetlenségére másutt is tett utalást. Megemlítette, hogy 1919-ben, amikor a nemzetnevelésnek az iskolai nevelésben való érvényesítésére törekvés indult, „egy hasonló értelmű, latin kifejezés (a neonacionalizmus) csakhamar félretolta és a kezdeményezést is elfeledtette” [66].

IMRE SÁNDOR a nemzetnevelés uralkodó nevelési elvvé tételével a *tudományosság igényét, az egyes tárgyak, így az irodalom tanításában is a sajátos értékek érvényre juttatását nagy nyomatékkel hangsúlyozta*. A gimnáziumot „a tudományos szellemet” meghonosító iskolaként kezelte, a korabeli gimnáziummal szemben elégedetlenségének egyik okát éppen abban jelölte meg, hogy az nem „tudományos középiskola.” Az irodalmat nem kezelte öncélú tárgyként, a nevelés érdekébe, a nevelés szolgálatába állította úgy, hogy közben *megtartotta az irodalom „sajátos művelő értékét.”* Már korábban, 1929-ben felemelte szavát IMRE SÁNDOR az olyan jellegű „átértékelés” ellen, amely a tudományosság elveit kirekeszti. Éppen az irodalom és a történelem területén tapasztalt átértékelést helytelenítette a legjobban. Ezt írta: „Az *átértékelés* szavában ugyanis már benne van az a gondolat, hogy valamely célból valamely határozott, már kialakult tételt alkalmazok; nem azt keresem, hogy kétségem alapos-e, bizalmatlanságom jogosult-e, azt sem, hogy vajon hogyan is áll a dolog; ezt mind tudom már s ezen az alapon csak azt a feladatot látom magam előtt, hogy a magam igazát mutassam ki. A tudományos munkában is van olyan időpont, amikor egy-egy kutató számára már csak ez a feladat, de tudományos munka ezzel a céllal nem kezdődhetik. Itt az *átértékelés csak eredmény lehet, célkitűzés sohasem*. Tudós ember csak azt tudja, hogy mit keres; azt már több-kevesebb alappal csak feltételezi, hogy előreláthatóan mit találhat, de éppen a saját feltevése iránt a legszigorúbb, mert nem a maga igazát keresi, hanem az igazságot. Az átértékelés hangoztatása azért veszedelmes, mert célnak tünteti fel azt, ami csak egyféle embernek lehet célja ti. a védőügyvédnek, ha a tényeket mindenáron a védett javára akarja magyarázni; még a pártpolitikus beszédében is van helye az átértékelésnek, vagyis adatokat a maga szempontjából értékel és olyannak tünteti fel őket, hogy érte, mellette szóljanak, — de tudományos munkát ezzel a vezetőgondolattal kezdeni nem lehet. Ez azt jelentené, hogy az ember a maga egyéni szempontját, tetszését ráerőlteti a tényekre; felidézne azt a veszedelmet, hogy érzéketlenné válik tények vagy magyarázó körülmények iránt, nem tud semmit elfogulatlanul megérteni, minthogy ezt vagy azt, sokszor önkéntelenül is ráérti emberekre, eseményekre, művekre. A tudomány haladása, mindenféle álláspont tudományos értéke szempontjából értéktelen minden olyan eljárás, amely — akárhogy is vált is szükségessé — nem a kérdésen kezdődik, hanem az állításon, nem nyílt vizsgálódás, hanem mesterkéltné igazolás, nem tényekből következtet, hanem érveket keresgél.” [67]

A magyar szellemtörténeti irányzatban érvényesült szubjektívizmus, relativizmus, önkényes anyagkezelés ellen emelte fel a szavát IMRE SÁNDOR éppen úgy, mint BABITS és KARDOS LÁSZLÓ, jóllehet IMRE is a szellemtörténeti irányzat híve volt. De IMRE SÁNDOR a tudományosság igénye és a tudomány becsülete megóvta a tudományos rendszerezés teljes negligálása veszélyétől.

Ezért hangoztatta az irodalomtanítás céljaként „a lehetőségig teljesen kiművelt ember” kialakításának igényét akkor, amikor a Horthy-korszak nemzetnevelése félreérthetetlenül lemondott — a világnézeti nevelés érdekében — a sokoldalú emberformálás eszményéről. Ezért fogalmazta meg az irodalom „sajátos művelő ereje” érvényesítésének a gondolatát — beleértve az eszme, a kifejezés módja, a gondolatterjedés- és terjesztés útjai ismeretét, művelő erejét — akkor, amikor a Horthy-korszak úgy érvényesítette a nevelési célkitűzést, hogy kiiktatta az irodalom művelő hatásából a *sajátos* érvényesítésének lehetőségét. Ezért nem találkozunk IMRE SÁNDORNak az irodalom által történő nevelésről kifejtett nézeteiben vallásos vagy éppenséggel felekezeti szempontok érvényesítésével akkor, amikor a Horthy-korszak az irodalomtanítást a vallásos, felekezeti érdekek szolgálólányává tette [68]. Ezért követelte az irodalomtanítás módszerében a művek közvetlen megismerését,

„a személyes véleményalkotás, utánajárás, szembeállítás” és „nemcsak mások véleménye ismerete” fontosságát akkor, amikor az irodalomtanítás módszerét a gimnáziumban uralta a tekintély, a pedagógus véleménye, az önkényes „bele-magyarázás,” az ismereteket háttérbe szorító „intutív beleélés”, és az utánajárásból, szembeállításból, a tudatos gondolkodásból fakadó önálló véleményalkotás teljes hiánya.

Természetes, hogy IMRE SÁNDOR nemzetnevelése sem adott, adhatott a tudományos eredmények maradéktalan érvényesítésének lehetőséget, de az ő koncepciója magasabbrendűségét az is fémjelzi, hogy nem tűntek el belőle a sajátos szaktárgyi értékek.

Egy területen lehetett érintkezési pontot keresni IMRE SÁNDOR nemzetnevelési koncepciójában a Horthy-korszak nemzetnevelésével: *a nemzeti egységről, a nemzeti egység kialakításáról vallott nézeteiben*. Azonban ezt az érintkezési pontot is az eddiginél differenciáltabban kell vizsgálnunk és látnunk! IMRE SÁNDOR nyilvánvalóan idealista eszmeiségű koncepciójában az egységes nemzet kialakítása nem az osztályharc, a társadalmi átalakulás, hanem a nevelés, az erkölcsi-szellemi megújulás eredménye. „A valóság egyik oldalról az, hogy az a neveléskmindig a nemzet adja meg az alapot és a keretet...; másfelől pedig az is valóság, hogy a nevelés a nemzet életébe avatkozik, mert tagjainak a minőségét alakítja” — hangsúlyozta IMRE SÁNDOR 1943-ban is. „Mindegyik nemzetnek az az alapvető szüksége — írta —, hogy tagjaiban határozott nemzeti tudatosság legyen és mindennél erősebb a nemzet sorsáért érzett felelősség.” [69] A nemzeti tudatosságot „teljes tudatosság”-nak is nevezte „az osztály, nyelv, felekezet szűkebb körű tudatossága” mellett.

Nyilvánvalóan retrográd gondolat a nemzet fogalmából az osztálytársadalom, az osztály-tudat kiiktatása a II. világháború előtti Magyarországon akkor, amikor a dolgozó osztályok öntudatosodása lehetett a nemzet fenntartó ereje. Ezért a maga korában IMRE SÁNDOR nemzetnevelése nem válhatott a dolgozó osztályok és azok érdekeinek képviselői számára olyan művelődéspolitikai programmá, amelyet zászlójukra írhattak volna. De nem lehetett IMRE SÁNDOR nemzetnevelése a Horthy-korszak népszerű kultúrpolitikai elmélete sem!

IMRE SÁNDOR többször, egyértelműen elhatárolta magát az 1930-as 40-es évek Magyarországnak politikai törekvéseitől. 1943-ban, a Nevelésügyi Szemle 1—2. számában írt cikkében a kort „szörnyű idő”-nek nevezte. 1941-ben a nemzeti tárgyak tanításáról mondott beszédében nem utasította vissza azok véleményét, akik utópiának nevezték koncepcióját a nemzetnevelésről, csak azt a jelentős megjegyzést fűzte hozzá, hogy az utópiákat „a nagy szükség érzése szokta létrehozni”.

A 30-as, 40-es évek nemzetnevelésétől is elhatárolta magát. „Tisztázó” szándékkal írta meg 1943-ban *A nemzetnevelés fogalma* című cikkét [70]. Tisztázó szándékkal, mert az „alapokban” nem látott egyetértést, „Újabban — írta —, 6—8 évvel ezelőtt, kétségtelenül külföldi politikai hatásra egyszerre fontossá lett nálunk is a nemzetnevelés, de nem eredeti, szakszerű értelmében, hanem határozott politikai törekvések megjelölésére.” IMRE SÁNDOR nem vállalta az azonosságot e kor politikai törekvéseivel, illetve azzal, hogy ez a politika elsőkélyesítse a nemzetnevelés általa megfogalmazott tartalmát. Az irodalomtanításról mondott beszédében elméletét elhatárolta az egyoldalú politizálástól, a konkrét politikai pártok törekvéseitől. Ellensége volt annak a politikai, állampolgári nevelésnek, amely „az éppen meglévő államforma számára való nevelést” tartotta megvalósítandó célkitűzésnek [71]. A 30-as évek hivatalos nemzetnevelésében pedig a politikai és állampolgári nevelés — mint láttuk — primér tényező volt.

A Horthy-korszak nemzetnevelése a jelent szolgálta, az IMRE SÁNDORÉ felül-emelkedett „a szörnyű idő”-n, az ő elmélete „a jövő ...becsületes szolgálata” volt [72].

A kortárs KEMÉNY GÁBOR megállapítására, értékelésére az eddiginél jobban fel kell figyelnünk: „IMRE, aki elég fiatalon kezdte meg egyetemi pályafutását, mindig azzal az érzéssel küszködött, hogy nem tud célkitűzéseinek gyakorlati megvalósításához eljutni, mindig csak megközelíti az ígéret földjét, de soha nem léphet annak élő rögére.” [73]

JEGYZETEK

- [44] CSANÁDI SÁNDOR, *A magyar irodalom tanításának válsága*. Nevelésügyi Szemle, 1943 1—2: 7—17.
- [45] Uo.
- [46] Uo.
- [47] DR. BALASSA LÁSZLÓ, *A magyar-tanítás megújhodása felé*. Budapest, Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, 1941.
- [48] CSANÁDI SÁNDOR, i. h.
- [49] Uo.
- [50] GULYÁS JÓZSEF, *A magyar nemzeti öntudat gyakorlati módjai és útjai*. Protestáns Tanügyi Szemle, 1939. 202—11.
- [51] Ezt a problémát részletesen kifejtettem *A XX. századi magyar irodalom tanításának néhány világnézeti kérdése az egyházi középiskolában a 40-es évek elején* című tanulmányomban, Tanító-képző Intézetek Tudományos Közleményei, Debrecen, 1966. 163—75.
- [52] DR. GRUBER MIKLÓS, *Széchenyi a gimnáziumban*. Magyar Középiskola, 1943 1:2—5.
- [53] MEGYER JÓZSEF, *Prohászka a középiskolában*. Magyar Középiskola 1942. 147—52.
- [54] MEGYER JÓZSEF, *Népi írók az iskolában*, Magyar Középiskola 1943. 145—450; *A magyar irodalomtörténet utolsó fejezete*. Magyar Középiskola, 1943. 73—8.
- [55] HEGEDŰS ANDRÁS i. m.
- [56] OTROKOSI NAGY GÁBOR, *A magyar nyelv és irodalomtanítás vezérkönyve elé*. Protestáns Tanügyi Szemle 1944. 82—6.
- [57] MEGYER JÓZSEF, *A magyar irodalom tanításának problémái*. Magyar Középiskola 1944 1:5—8.
- [58] CZUCZOR GERGELY, *Egy kezdő tanár feljegyzéseiből*. Nyugat 1938 II:337—43.
- [59] DR. IMRE SÁNDOR, *Széchenyi és a nemzetnevelés*. Kolozsvár, 1910; *Nemzetnevelés*. Bp. 1912.
- [60] IMRE SÁNDOR, *Mi a nemzetnevelés?* Néptanítók Lapja 1919. 38—44. sz. *A nemzetnevelés fogalma*. Különlenyomat a Társadalomtudomány 1943. évi 1—2. számából.
- [61] ÁGOSTON GYÖRGY, BELLÉR BÉLA, HEKSCH ÁGNES, KEMÉNY GÁBOR, JÓBORÚ MAGDA értékelésének az összevetése igazolja ezt a megállapítást.
- [62] Mindhárom előadás kéziratosa anyaga megtalálható a Ráday Levéltárban (VII/3. csomag).
- [63] IMRE SÁNDOR, *Nemzetnevelés*. Bp. 1912. 84—90.
- [64] IMRE SÁNDOR, *Mi a nemzetnevelés?* Néptanítók Lapja, 1919 38—44.
- [65] IMRE SÁNDOR, *A nemzetnevelés fogalma*.
- [66] Uo.
- [67] IMRE SÁNDOR, *Az „átértékelés” az irodalomban és a történelemben*. Különlenyomat az Irodalomtörténet 1929. évi 1—2. számából.
- [68] Lásd — a többi között — *Az egyházak nemzeti szolgálata* című cikkét. Különlenyomat a Protestáns Szemle 1944. évi 10. számából.
- [69] IMRE SÁNDOR, *A nemzetnevelés fogalma*.
- [70] Uo.
- [71] IMRE SÁNDOR, *Mi a nemzetnevelés?*
- [72] Ráday Levéltár, VII/2. csomag.
- [73] KEMÉNY GÁBOR, *Imre Sándor életműve*. Embernevelés (1945.) I 3:69—70.

ЛИТЕРАТУРНАЯ КОНЦЕПЦИЯ «ВОСПИТАНИЯ НАЦИИ»

А. Хегедюш

В начале 1940-х годов параллельно с фашизацией политической идеологической жизни, преподаватели режима требовали более агрессивного проведения в действие ретроградных аспектов «воспитания нации» в преподавании литературы в гимназиях. Их требования были

направлены на исключение и без того уже бедных научных знаний, на более определённую пропаганду расовой мысли, на окончательное проведение религиозных точек зрения. Это стремление привело преподавание литературы в кризис. Самые ценные преподаватели сопротивлялись проведению в действие аспектов воспитания нации с фашистской идеологией. От официальной концепции воспитания нации 1940-х годов отмежевался и Шандор Имре, который в начале века был создателем и раскрывателем понятия национального воспитания.

LITERARISCHE ANSCHAUUNGEN DER NATIONALERZIEHUNG (II.)

Von

A. Hegedüs

Am Anfang der 40-er Jahre haben die Lehrer des Regimes parallel mit der Faschisierung des politischen und ideologischen Lebens auf die aggressivere Geltendmachung der retrograden nationalerzieherischen Gesichtspunkte gedrängt. Ihre Forderungen waren auf die Ausschliessung der auch sonst ärmlichen wissenschaftlichen Kenntnisse, auf die nachdrücklichere Propagation der Rassenidee, auf die endgültige Geltendmachung der konfessionellen Gesichtspunkte gerichtet. Dieses Bestreben hat den Literaturunterricht in eine Krise gebracht. Die wertvollsten Lehrer haben sich der Geltendmachung der faschistisch eingestellten nationalerzieherischen Gesichtspunkte entgegengesetzt. Auch Sándor Imre, der am Anfang des Jahrhunderts den Begriff „Nationalerziehung“ erschaffen und ausgeführt hatte, hat sich von der offiziellen nationalerzieherischen Konzeption der 40-er Jahre abgegrenzt.

A HATÁRNEVEK ÉS KÖZNEVEK VISZONYÁNAK NÉHÁNY KÉRDÉSE

Írta: INCZEFI GÉZA

Az elméleti névtudomány kutatói újabban e tudományág területének elhatárolására, a neveknek a köznevektől eltérő sajátosságainak feltárására törekednek. Ez annak a következménye, hogy a mind jobban fejlődő és terebélyesedő névtudományban (különösen annak egyik ágában, a toponimiában) már az anyag számbavétele során olyan elméleti kérdések vetődnek fel, amelyek tisztázása nélkül továbbhaladás aligha lehetséges, hiszen ezek a gyűjtőmunkát is meghatározzák. Már a gyűjtőnek tudnia kell ugyanis, hogy mi a név, mi különbözteti meg a neveket (különösen a határneveket) a szavaktól funkciójuk és alakjuk tekintetében egyaránt. Egy másik alapvető tennivaló annak a meghatározása, hogy mi a jelentés szerepe a lokalizálásban.

Általában a neveknek a szavaktól való elhatárolásáról, illetőleg sajátos jegyeinek meghatározásáról számos hazai és külföldi kutató nyilatkozott. Ebből néhány alapvető megállapítást mutatunk be, majd szűkebb területünkre, a határnevekre való érvényüket mérlegeljük tapasztalatunk alapján. Erre leginkább az késztet, hogy a határnevek állanak legközelebb a köznevekhez, és ezért határesetek vizsgálatára nagyon alkalmasak; továbbá a kutatók csak elvétve vizsgálták ebből a szempontból neveinknek ezt a csoportját. A tulajdonnevek általános jegyeinek a földrajzi nevek e rétegében, a határnevekben való vizsgálata ezen a szűkebb területen jobban konkretizálódik, a határneveknek a köznevektől való elkülönítését pedig úgy vélem biztos alapra helyezni, hogy hosszú időn át megfigyelést végeztem a nevek használoi (alkotói) körében ebben a vonatkozásban, és így tapasztalatomra alapozva végezhettem elemzésemet. Ezenkívül a nyelvterület több vidékéről származó gyűjteményeket felhasználva a név jelentéstartalma és a jelölt táj viszonya alapján részletesebb tipológia bemutatására vállalkozom. Továbbá a nevek alaki zártságát is megvizsgálom, amelyet néha a földrajzi nevek ismérvének tartanak, és a gyűjteményeinkben található típusokból a zártsági fokozatok egész sorát mutatom be.

1. A földrajzi nevek és köznevek viszonyával kapcsolatban E. EICHLER [1] úgy foglalja össze az eddigi elkülönítő kutatás eredményeit: „Von einer scharfen Trennung kann keine Rede sein, weil es zwischen beiden Bereichen ständige Übergänge gibt”. Eichlernek ebben a megfogalmazásában a lényeg megtalálható, és a határnevek dolgában annak a megállapítására késztet, hogy a tulajdonnévvé válás állandó folyamatában a legfőbb a funkcióváltozás (általánosítóból identifikáló), amelynek megtörténte már teljes értékű tulajdonnevet eredményez. Határneveink e folyamat sodrában állandóan keletkeznek és alakulnak, és ezért érthető, hogy a klasszikusnak tartott más tulajdonnévi karakterisztikumok (jelentésbeliek és alakiak) egyes névcsoportoknál hiányoznak.

A „másodlagos” karakterisztikumok közül a tulajdonnevek jelentésének mibenléte foglalkoztatta sokat a kutatókat. Akadémiai nyelvtanunk érinti ezt a kérdést, amidőn arra utal, hogy a tulajdonnév és a köznév határa nem éles jelentéstani

szempontól, és néhány földrajzi nevet hoz fel példának arra, hogy a *Gellérthegy* típusú névben a köznévi utótagnak köznévi értelmű jelentéstartalma („jelentéspulzusa”) van [2]. MARTINKÓ ANDRÁS „A tulajdonnév jelentéstanához” [3] című dolgozatában úgy nyilatkozott, hogy a tulajdonnév „egy térben és időben meghatározott egyedi dologra vonatkozó tapasztalatok összege”, és a név jelentéstartalmának az identifikációban sajátos szerepe van. A tulajdonnév az egyedi dologra való utaláskor „figyelman kívül hagyhatja a köznévi jelekben megrögzött jelentés—dolog vonatkozásokat”, hiszen a név így is teljesítheti legfőbb szerepét, az azonosítást. Továbbá arról szól, hogy ha a név tartalma homályos vagy ismeretlen, akkor az identifikáció túlsúlyba kerülhet, vagyis a név jelentéstartalom-felidéző szerepének halványulásával a név egyetlen funkciójává válik. A határneveknek bizonyos szélső eseteire is gondolva (pl. *Tó*, amely ma is tavat jelöl) csak helyeselhető az a megfogalmazás, amely a név valóságvonatkozású jelentéstartalmát nem tekinti az identifikáció (itt lokalizáció) akadályának. Azonban olyan téves felfogással is találkozunk, amely a jelentéstartalmat általában ilyennek minősíti. Ebben a gondolkörben nyilatkozott V. J. TOPOROV [4], és a nevek etimologizálható voltát szembeállítja megnevező funkciójával: „minden etimologizálható név gyengébb megnevező funkciót tölt be, mint a nem etimologizálható”. Régen általában a tulajdonnevekre vonatkoztatva közkeletű volt az a felfogás, hogy a jelentéstartalomnak nincsen szerepe a kijelölő funkcióban [5], és ennek igazolására extrém személynévi példát szoktak felhozni: a *Kiss* családnév említésekor nem is gondolunk a *kis* köznévfogalmi tartalmára. E felfogásnak a határnevekre való érvénye nem fogadható el, mert tapasztalatom szerint a határnevek jelentése (még ha nem valóságvonatkozású is) éppen ellenkezőleg segíti a „nevező” (itt lokalizáló) funkciót, amint ezt később kifejtem. A tulajdonnevek jelentéstartalmának kérdését boncolva BALÁZS JÁNOS a földrajzi nevekre vonatkoztatva is kimondja [6], hogy feltétlenül konnotatívak, hiszen a *Bodrog* mint folyónév sajátos tulajdonságokkal rendelkező folyót (és nem egyebet) jelöl, de a tulajdonnevek jelentése szerinte más természetű, mint a köznevéké. Elsődlegesen egyedet jelölnek ugyan, de mint egy onomasztikai rendszer tagjai csoportelsők is lehetnek (*Gellérthegy*, *Rákospatak*, *Fekete-tenger*). E. EICHLER általában a tulajdonnevek jelentéstartalmáról az általános véleményt így foglalja össze: „es wurde gesagt, sie seien reduziert” [7]. Ezek a megállapítások a dolog természetéből következően nagyon általánosak, a valóságvonatkozású határneveket kevésbé veszik figyelembe, éppen ezért nem tartom fölöslegesnek annak vizsgálatát, hogy mit is jelent ez a más természetű vagy redukált jelentéstartalom, és mi a jelentés szerepe a lokalizációban sajátosan a határnevekre vonatkozóan.

Az azonosítás (identifikáció) a határnevekre (és általában a földrajzi nevek) vonatkoztatva a névnek a tájjal való szoros kapcsolatát [8], a névnek a táj egy részére való lokalizálását jelenti. Ez a lokalizálás vagy más elnevezéssel egy helyre való alkalmazhatóság [9] teszi éppen egyedivé a földrajzi nevet. A névnek a közösség névkincsében való egyedi léte teszi alkalmassá a tájékozódásra. Természetesen más közösségben egymástól elszigetelten, szűk körben többfelé is teljesítheti ezt a szerepét ugyanaz a név. Ezért fordulhat elő egy név többfelé is határnévként. Azonban ugyanaz a név azonos közösség számára más (esetleg hasonló jellegű) vidék jelölésére csak megkülönböztető elemmel, differenciáció útján válik alkalmassá. Az általánosan ismert településnevek ezzel szemben ma (amidőn távoli vidékek lakossága is sűrűn érintkezik) nem fordulhatnak elő többször is azonos alakban, hiszen ezáltal a tájékozódásra alkalmatlanok volnának. Ezt kerüljük el a név differenciációja útján, de a közelben lakók szűk köre nélkül is használhatja e neveket (pl. *Kunszentmiklós* — *Szentmiklós*). Ez utóbbiakat nevezem lokális neveknek.

A határnevek nem kis része olyan, amelynek jelentéstartalma van, és ennek a természete semmiben sem különbözik a köznevekétől, de a jelentés felidézésének intenzitása lehet redukált más csoportoknál (a valóságvonatkozás nélkülieknél), mert a határnevek funkciójának nem ez a szükségszerű meghatározója. A lokalizáció úgy történik, hogy a szó hangsora és a név jelölte terület között a név használói társadalmi közvetítéssel asszociációt teremtenek, és ez lehetővé teszi, hogy a földrajzi egység helyét meghatározzák. Ha a határnévnek megvan a köznévi megfelelője, ebben az esetben csak abban különbözik az alapjául szolgáló köznévtől, hogy funkciója változott: nem jelöli már ebben az új szerepben a hasonlóknak tartott fogalmak közös nevét, amely csak beszédhelyzetben individualizálódhat (pl. az asztalok közül az itt levő egyed), hanem a beszédhelyzettől függetlenül is egy hely nevévé válik, és ezzel lokalizál. Lokalizáláskor a korábban szerzett lokalizációs ismereteknek a név ejtésekor való felelevenítése történik. A felidézett jelentéstartalomnak (ha van) valamilyen összefüggésben kell lennie a név funkciójával, ez azonban nem okvetlenül azonos a jelentés köznévi szerepével, amelyet A. SCHAFF szavaival [10] úgy foglalhatunk össze, hogy „az adott szó kimondásakor átélt fogalom”. A határneveket alkotó köznevek jelentésének „átélése” azonban nem ilyen egysíkú, mert a jelentés felidézése itt nem végcélja a szellemi tevékenységnek, hanem csak közbeeső állomás a lokalizálás felé. Ezenkívül a jelentésnek a lokalizálás sajátos céljára való hasznosításán múlik az, hogy a közösség a jelentés teljes átélését vagy csak redukált felidézését igényli-e a lokalizálásra. Általános megfigyelésként előrebocsátom, hogy a földrajzi fogalmat jelölő nevek jelentéstartalmát idézi fel a közösség leginkább teljes értékében a lokalizálás segítése érdekében.

Jelentéssel bíró, földrajzi fogalmat kifejező köznévi alapelem és ugyanolyan meghatározó elem esetén az alapelem jelentéstartalmával határozott, de általános természetű lokalizálást nyújt (pl. egy tó valahol a határban), a meghatározó elem ezzel szemben a részleges lokalizálást biztosítja akkor is, ha az nem földrajzi fogalmat jelöl, hanem például asszociált fogalom megnevezője (*Bikató*, Sz. 16; *Cédulaerdő*, uo. 19). A név használói tudatában a *tó*, *erdő* jelnek megfelelő fogalom teljes mértékben felidéződik, ha ez ma is a jelölt táj sajátja. Ugyanezt észleltem a valóságvonatkozást tartalmazó több azonos jellegű földrajzi objektum esetén használatos egyedivé tevő elemről is (pl. *Nagy*-, *Kis*-, *Kerek*- stb.). A nem földrajzi fogalmat jelölő meghatározó elem kifejezte fogalom (pl. *bika*, *cédula*) felidézésének intenzitása azonban ezzel egyáltalában nem egyenértékű. Ezt bizonyítja az a körülmény, hogy a név használói körében csak nagyon ritkán fordul a figyelem ezek különös (más tárgykörű) jelentéstartalma felé, és akkor keresik rá a magyarázatot, illetőleg a névadás indítékát. Egyébként indifferensnek tartják, és ezt az értékelést fejezi ki az általános mentegetőző megjegyzésük: „Így szoktuk mondani”. Ez azt jelenti, hogy a név konvencionális tartalma (pl. *Mennysország*) nem irányíthatja a figyelmet a táj valamely részére (pl. a tóra, erdőre) valóságvonatkozás nélküli mivoltában, hanem csak abban a közösségben kialakult, ott helyi ismeretként elsajátított és lokalizált asszociáció (a faluban a mennysországnak nevezett hely) támogatja a névnek helyhez kötését. A név egészének vagy alkotóelemének ez az alkalmasság, de nem teljesen és okvetlenül tudatosuló jelentéstartalom felidézést nevezhetjük redukálnak. Ez a megállapítás azonban nem azonos az EICHLER említett redukcióval. A redukció azt jelenti, hogy a jelentéstartalom szerepe másodrendű, ezért a fogalomfelidézés ennél a típusnál mellékessé vált, a lokalizálást csak helyi asszociációk ismerete esetén támogatja. Ugyanez vonatkozik az olyan alapelemekre is, amelyeknek már nincsen valóságvonatkozása, mert a táj megváltozott, vagy a névalkotó szó elavult.

Az individualizáció akkor a leghatásosabb, ha a név teljes egészének valóság-vonatkozása nyilvánvaló, a ma érvényes nyelvi jellel is megegyező (*Tó, Ér*); az individualizáció (lokalizáció) ebben az esetben földrajzi adottság következménye azáltal, hogy a falu határában a jelölt tárgy individuum, és így a köznévvvel teljesen azonos nyelvi alakulat is jól lokalizál (*Farkaslik*, Z. 37/72). Ugyanezt állapíthatjuk meg, ha a név helyi tájszó (pl. *Hupolagos*, Z. 178/119). A tájszó ott teljes értékű nyelvi jel, és ezért a mondottak erre a típusra is érvényesek. Ha a meghatározó elemeknek is megvan a valóságvonatkozása, akkor ezek is a jelentéstartalom teljes értékű felidézése útján segítik a lokalizálást. Például a *Nagyszéksóstó, Kisszéksóstó* (Sz. 49, 65) nevek meghatározó elemeinek jelentéstartalma a nagyság fogalmának felidézése útján kizáró jelleggel a fogalmi kör szűkítésével (a nagyot, illetőleg a kisebbet kizárva, nem bármilyen széksóstót idézve) individualizál.

A személynévi eredetű földrajzi nevek lokalizáló erejének is többféle fokozata lehetséges. E szerepének ereje attól függ, hogy a név használója ismeri-e a település határában a név keletkezési korának birtokmegoszlását. Ha a nevet alkotó személynév a név használója számára valóságvonatkozású (ott, ahol a Horváth-család dombos földje van = *Horváthdomb*), akkor a birtokviszonyok területi tagolásáról való ismeret áttételeződik a név lokalizálására, tehát segíti a helyhez rögzítést. Ezt igazolja a gyakran hallható ilyen természetű köznévi helymeghatározás: „Ott, ahol a család földje van” (ill. volt). Ha azonban a személynévi eredetű tag már nem a település mai (vagy hagyományozott) birtokviszonyait tükrözi, akkor a lokalizálás halványabb, mert egyetlen forrása a hangsor és a hely asszociatív kapcsolata, tehát nem támogatja a már eleve adott birtokviszonyok ismeretét.

Személynévi eredetű tag köznévvvel is alkothat nevet, és ekkor a két tag lokalizáló sajátsága kombinálódik. Például földrajzi fogalmat jelölő alapelem esetén ez általánosan lokalizál (l. előbb), a személynévi meghatározó elem pedig attól függően nyújt intenzívebb vagy kevésbé intenzív lokalizálást, hogy mennyire van (ill. volt) a birtokviszonyok tekintetében valóságvonatkozása.

A jelentéstartalom nélküli nevek szerepe csupán a lokalizálás, ez olyan formális (és konvencionális) kapcsolat a hangsor és a hely között, mint amilyen a köznevek hangsora és jelentéstartalma között van: egymást felidézik. Ez a kapcsolat direkt, nem áll közte a név fogalmi tartalma (hangsor — hely); ezzel szemben a jelentéstartalmú nevek esetén hangsor — jelentés — hely összefüggéssel kell számolni a név lokalizációja közben, amelyben a jelentés szerepe a már leírt módon befolyásolja a lokalizációt. A lokalizálás intenzitása akkor teljes, ha a név használója biztosan elsajátította a névadás teljes helyi ismeretkörét (névkincsét, azok lokalizálását), mert ebben a csoportban a valóságvonatkozású jelentéstartalom már nem segíti őt. Az asszociációs nevekkel (tehát a valóságvonatkozás nélküli asszociációkkal) kapcsolatban ezzel szemben az a megfigyelésem, hogy ezek helyhez kötése könnyebb szellemi munkát igényel, mint a jelentés nélküli nevéké. Ennek az lehet az oka, hogy a hangsor (mint jelentés nélküli elem) kevesebb szállal kapcsolódik valamely földrajzi alakulathoz, mint a jelentéstartalmat is hordozó hangsor, még akkor is, ha az nem valóságvonatkozású. Az asszociatív jelentéstartalom használata egyben azt is jelenti, hogy a nyelv rendszeréből való ismert nyelvi alakulat felidézése könnyebb, jelentéstartalma (pl. *Szuszogó Makón*) pedig a már meglevő hangsor-jentéstartalom asszociáción felül a jelölt területhez is e két szál erőteljesebben kapcsolódik, mintha a jelentés hiányozna. Ugyanezt tapasztalhattam azoknál a valóságvonatkozás nélküli neveknél is, amelyek a jelölt terület régi állapotának köznévi megnevezései, tehát valóságvonatkozásuk már csak történeti (pl. *Kákás*, régi nádas, ma szántó, Makón). Ha a jelentéstartalomnak nincsen is valóságvonat-

kozása, az mégis támogatja a lokalizálást azzal, hogy abban a területi egységben és közösségben egyedi jelentéstartalom kapcsolódik a táj valamely részéhez.

2. A köznevek és a határnevek vizsgálatát kiterjeszthetjük a név jelentéstartalmának és a jelölt táj viszonyának egybevetésére is. Ez a munka gyakorlati szempontból is fontos, hiszen a gyűjtés során olykor azt tapasztaljuk, hogy a név jelentéstartalma a jelölt táj sajátosságainak pontos jelölője, vagyis a név jelentéstartalma és a jelölt táj között levő szoros kapcsolat nyilvánvalóan megállapítható, és ezért kétségünk támadhat, hogy valamely megnevezés földrajzi névnek [tekinthető-e, vagy csak köznévi megjelölés. Ilyenek például a *Homok*, *Feketeszl*, *Görbeér*-féle nevek, amelyek homokos területet, a fekete (nem homokos) földek szélét, illetőleg egy görbe vízeret jelölnek. E neveket alkotó köznevek ugyanis általánosításra alkalmas természetüknél fogva ugyanabban a közösségben más hasonló helyet is jelölhetnek, mert nincs okvetlenül csak egy helyre érvényes, identifikáló, egyedi jellegű tartalmuk, amely őket tulajdonnévvé tenné [11]. Azonban az említett és a köznevekkel teljesen azonos jellegű nevek is alkalmasak a tájékozódásra, mert a közösség névkincsében való egyedüli léte teszi őket erre alkalmassá. Természetesen más közösségben egymástól elszigetelten, szűk körben többfelé is teljesítheti ezt a szerepét ugyanaz a név.

Mindezek alapján érdemesnek tartom egy olyan részletes tipológiai sor összeállítását, amely azon alapul, hogy a név és a jelölt táj jellegzetessége között van-e összefüggés, és ez milyen természetű [12]. E tipológiai sor elejére helyezem azokat a neveket, amelyek a köznévi megjelöléssel azonos természetűek, a végére a „tisza” tulajdonnevek, tehát a jelentés nélküli nevek csoportja kerül, amelyek funkciója csupán a lokalizálás. E két szélső fokozat között sok átmeneti típus különíthető el, és ezek részletesebb tipizálását kísérem meg itt abból kiindulva, hogy a név köznévi elemei milyen mértékben tartalmazznak valóságvonatkozást. Meg kell azonban jegyeznem, hogy erre a jelölt területeknek a gyűjteményekben található jellemzése nem mindig elegendő, a táj részletes ismerete szükséges hozzá. Ezért gyakrabban saját gyűjteményeimet használtam, és tájismeretem segített e munkában.

A sokféle átmeneti típust ismerve nehezen értjük meg B. A. SZEREBRENNYIKOV-nak azt a megállapítását, hogy mihelyt egy szó lakott helység, folyó stb. nevévé vált, azonnal tulajdonnévvé is változik, (és) elszigetelődik az egyéb nyelvi anyagtól [13]. A nevek keletkezésük idejében nem viselkedhettek másképpen, mint a felhozott határnevek, és egyes csoportjainak a köznevekhez való kapcsolata a legszorosabb.

Az elmondottak alapján a következő névtípusokat különíthettem el a név jelentéstartalma és a jelölt táj viszonya alapján:

a) *Beszédhelyzetben individualizáló nevek*. Ide azok a nevek sorolhatók, amelyek jelentéstartalma egy adott közösségben nem csak egyetlen földrajzi egység jellemzője, és ezért csak egy meghatározott helyről folyó beszédhelyzetben individualizálnak. Ilyennek tartom például a Tisza mentén gyakori *Töltés*, *Töltésoldal*-féle megjelöléseket vagy az *Ártér* nevet, amelyeknek szűk körben teljes értékű identifikáló szerepük van, individualizáló értékük határozott bizonyos beszédhelyzetben, amidőn meghatározott település határáról van szó. A folyók menti töltés vagy ártér széles körben ismert ugyan, mégis a beszédhelyzet teremti meg azt a sajátos funkciót, hogy valamely falu közösségében és beszédhelyzetében, amikor a határról van szó, akkor a „töltésoldalban kaszáltam”-féle mondatokban a falu határában eső töltésszakasznak külön egyéni neveként értékelhetjük. Kétségtelen azonban, hogy az individualizációt gátolhatja esetleg az a körülmény, hogy a beszélők tudatában aktivizálódhat a nevek latens általánosító értéke is (az egész Tisza

vonala n van töltés stb.). Mindezek alapján a *Ártér* típusú elnevezéseket tekintem a köznév és a földrajzi név határán levő megjelöléseknek. Erre a típusra találó ST. ROSPOND-nak *nulla toponímia* megjelölése [14]. E típus megnevezésére a mondatok alapján a beszédhelyzetben individualizáló név terminust javasolom.

b) *Helyi individualizációk*. Sokkal könnyebben értékelhető névnek az a típus, amely az élő köznevekkel azonos jellegű nyelvi alakulat, valóságvonatkozása is teljes, mert a táj valamely sajátosságának jelölője. Mégis abban különbözik az előző típustól, hogy individualizáló ereje erősebb, mert a környéken hasonló karakterisztikumú tájrész nem található. E típus jó példája a Szegedtől ÉNy-ra Zsombó és Szatymaz között fekvő szikes, terméketlen *Vakszék* nevű terület. Gyűjtéskor, 1954-ben azt állapíthattam meg, hogy a környező lakosság egy része északabbra, Makraszék táján is e néven tart számon egy hasonló szikes területet. A második *Vakszék*-et azonban csak kevesen ismerik, ezért a közösség zömének tudatában semmi sem zavarja a név egyedi jellegét. Egy más példával olyan individualizációt mutatok be, amelyet nem zavar más hasonló vidék ismerete. A tápai határban egy feltöretlen legelő neve: *Gyöp*. Ezzel teljesen azonos az efféle füves legelők köznévi megjelölése is, mégis individualizál, és ezzel egyben lokalizál is a hangsor, mert egyetlen ilyen földrajzi alakulat a környéken, ezért a név használói e hangsor hallatára nem asszociálnak más helyet. A közszóként is előforduló nevek (nevezhetjük homonímiáknak) név voltát a mondatba való beillesztés módja is biztosítja olykor: „*Gyöpön* található jó sárga főd” — „A *gyöpön*, a töltés mentén kiégett már a fű”. Egy más hasonló példánk a *Sóstó* név, amely Makó határában egy szikes tavat jelöl. A név jelentéstartalma könnyen tudatosult kérdésemre, és ezt így állapították meg: „A Sóstónak sós (sziksós) vize van”. A közeli környéken nincsen hasonló földrajzi alakulat (de a távolabbi Alföldön gyakori), ezért a név a maga szűk körében teljesen betölti a tulajdonnév szerepét. Ez okból ezek tulajdonnév voltában nem kételkedhetünk, bár alaki tekintetben határt vonni nem tudunk az efféle szavak és nevek között. Ha e típusba tartozó neveket e szűk körön kívül is használják, akkor megkülönböztető (egyedivé tevő) jelző — ahogy a névtudományban mondjuk — meghatározó elem hozzátétele szükséges [15]. Ezért nevezi például a Tápé és Dál (Makó) környéki lakosság a határban levő vizet csak *Ér* néven, de távolabb (Szegeden, illetőleg Makón) *Tápaiér*, *Dáliér* a neve. A mondatok alapján e fejezetben tárgyalt típus megnevezésére a *helyi individualizációs név* terminust ajánlom.

c) *Részleges valóságvonatkozású nevek*. Neveink egy csoportja csak részben tartalmaz valóságvonatkozást. Az ide sorolható neveknek több csoportja különül el.

α) *Asszociációs meghatározó elemek*. Így nevezem azokat a több tagból álló neveket, amelyeknek egyik tagja a terület köznévi jellegű megnevezése, a meghatározó elem viszont olyan természetű, amely jelentéstartalmánál fogva tartósan asszociálódott a területhez. Az asszociáció tartalma lehet valamely esemény, amelyet a közösség hagyományként ma is fenntart, vagy más természetű tartalom. Ilyen nevek: *Gyilkostó*, amelynek alapeleme valóságvonatkozású, meghatározó eleme viszont azért vált a név részévé, mert a tóba sokan belefutottak; *Kunföldhát* (*Kunféhát* elhomályosult alakban is) egy háts terület Szeged vidékén, ahol a hagyomány szerint nagy csata volt a kunokkal.

β) *Elhomályosult valóságvonatkozású meghatározó elemek*. Külön csoportba sorolom azokat a neveket, amelyeknek alapeleme valóságot ábrázol, meghatározó elemének jelentéstartalma szintén eleven, de valóságvonatkozása csak történeti. A szegedi *Fehértó* nevének csak az alapeleme tartalmaz valóságvonatkozást, a *Fehér*-meghatározó elem pedig — bár jelentéstartalma ismert — csak elkülönítő szerepű, mert a név használóiiban már nem tudatosul, hogy a tó sziksós környékének régi

szemlélete a névadás alapja. Ide sorolhatók azok a nevek is, amelyek meghatározó eleme a terület régi gazdasági viszonyait, egykori állapotát jelölik ma is eleven köznévvel. *Kenderföld* nevünk (Makó határában) meghatározó elemének jelentéstartalmát könnyen felidézük, de ennek nincs valóságvonatkozása, mert a terület ma szántóföld. *Szárazér* (Földeák határában) régi nevünk ma szabályozott vizesárkot nevez meg, a *Tökhalom* előtagja meg csak találgatás útján világosodik meg a név használói számára. Bizonyos tekintetben ide sorolhatók a nem valódi birtoklást jelölő neveink közül azok, amelyeknek meghatározó eleme ma is ismert személynév (*Jakabfenék*, *Baranyihajlás* Makón).

γ) *Kihalt meghatározó elemű nevek*. Az ide tartozó nevek meghatározó eleme köznévi értelemben jelentés nélküli, az alapelem jelentéstartalma azonban a valóságra utal. A meghatározó elem lehet kihalt köznév (*Biberéshát*, *Gyűrűsere*), de olyan személynévi eredetű tag is állhat e helyen, amelynek személynévi funkciója abban a közösségben nincsen (*Gencshát*, *Porgányszél*, *Gospodihajlás*, a maroslelei, makói határbán). Némiképpen azonosíthatók velük a *Belsőhajdova*, *Kismakó*-féle nevek, amelyek azonban nemcsak az elemek sorrendje tekintetében térnek el, hanem abban is, hogy a jelentéstartalmú tag szerepe merőben más. Alapelemük szerint pedig a „tisztá” nevek csoportjába kíváncsoznak.

d) *Asszociációs nevek*. E nevek jellemzője, hogy jelölő szerepük eleven, de nem a föld sajátosságát jelölik, nincsen tehát bennük egyáltalában (egyetlen elemükben sem) valóságra való utalás a mai névhasználók számára. A nevek nagy száma sorolható ide, és részletesebb elemzésük alapján két csoportra oszthatók. Egyeseknek régen volt valóságváltozása (ebben a „Kihalt meghatározó elemű nevek” egyik tagjával azonos értékűek), de a táj változása folytán ez elhomályosult. Ilyenek a *Csókás*, *Prücskös*, *Ingó*, *Ökörscapás*, *Nagygóré* (ma nincs épület a területén), *Sovány*, *Sömlýék*, *Rákos*-féle szántóföldet jelölő nevek. Más részük névadása nem a táj sajátosságán alapul, hanem más indítékú, mint az asszociációs *Lúdvár*, valamint a *Tyukól*, *Vaskapu*, *Tetőhögös*-féle nevek a makói tájon.

e) „*Tiszta*” *tulajdonnevek*. E neveknek nincs köznévi értelemben jelölő funkciójuk, hanem „tisztá” tulajdonnevek, tehát csak azonosítások a táj valamely részével, mert nincsen jelentéstartalmuk a beszélők számára. Leginkább olyan személynévi eredetű nevek sorolhatók ide, amelyek személynévként ma már nem élnek: *Gajdos*, *Gacsiba*, *Kingéc*, *Mikócsa*; továbbá kihalt köznevekből alakult földrajzi nevek is jelentés nélküliek: *Lúcs*. Egyeseknél eleven képző van az elavult szón: *Biberés*, *Gyűrűs*; mások idegen köznévből származnak, azért nincs köznévi jelentéstartalmuk: *Csaj*, *Dál* Makó környékén.

Ezeket a főcsoportokat lehetett elkülöníteni, de mellettük több átmeneti kategória is lehetséges, amelyeket az egyes csoportok közé sorolhatnánk. Az újabb gyűjtemények feldolgozásakor érdemes erre is tekintettel lenni.

3. Az „igazi” földrajzi nevek kritériumának szokták tartani, hogy alakjuk zárt, az egész nyelvközösség azonos alakban használja őket (*Makó*). Ha azonban határneveink gyűjteményeit tanulmányozzuk, akkor nagyon változatos kép tárul elénk. Nem kevés azoknak a neveknek a száma, amelyek alaki tekintetben a köznevektől semmiben sem különböznek, ugyanazt a helyet több név is jelölheti, mások laza szerkezetűek, több változatban is élnek a közösségben. De a határnevek között sem ritka az olyan név, amelynek zárt alakja van. A határneveknek ez az alaki sokfélesége fejlődés eredménye.

A. W. MÄNCZAK általában a nyelvi elemek változásáról megállapítja [16]: „Je seltener ein Sprachelement gebraucht wird, desto schneller ist meistens seine

Entwicklung”. Ez a megállapítás a földrajzi nevek alaki fejlődésére is érvényes. A földrajzi nevek megmerevedése, alakjuk állandósulása függ használati értéküktől, mert minél szélesebb körben használnak valamely földrajzi nevet (városnevet, nagy folyók neveit stb.), annál gyorsabban kövesedik meg; tehát a kövesedés egyenes arányban van használatának gyakoriságával. Ebből következik, hogy a csak szűk körben használt nevek alakja csak lassan válik zárt alakulattá. A neveknek a megkövesedés felé haladó mozgását O. LEYS fónikus mozgékonyiságnak nevezi [17], ez azonban felfogásom szerint nemcsak alaki változásban nyilvánul meg, hanem a nevek alapjául szolgáló szemlélet egységesülésében is, amelynek hiányában több név is jelölheti ugyanazt a földrajzi alakulatot (l. később).

CSÁNKI és GYÖRFFY munkáinak [18] olvasása közben sok példát találunk arra, hogy a mai zárt alakú településneveink helyett az oklevelekben gyakran még több nevet találunk, vagy egy név esetén számos változatban élnek. Ezt fejtette ki SZABÓ ISTVÁN [19], és művében arról ír, hogy településeinknek a X—XV. században nincsen állandó alakú neve, és két név is jelölheti ugyanazt a falut. Erre a jelenségre a vagy-lagos falunév terminust használja. SÍPOS ISTVÁN Mihályi határneveiről állapította meg [20], hogy régi alakjuk mindig hosszabb a mainál, néha mondatforma, és ezek egytagú nevekké egyszerűsödnek fejlődésük folyamán. E megfigyelések és megállapítások készítetnek arra, hogy a határneveknek ezt az alaki sokféleségét gazdagabb anyagon és több vidékről származó gyűjtemény alapján részletesen megvizsgáljam, típusait számba vegyem. A típusokba való besoroláshoz azonban bizonyos elméleti megfontolásra van szükségünk.

A határnevek eredetileg a táj valamely részének köznévi megjelölései voltak, tehát primér funkciójukban a föld valamely tulajdonságát vagy birtoklását jelölték. E névvé válás folyamatában ezeknek a nyelvi alakulatoknak a jelölő szerepe mindinkább háttérbe szorult, és az identifikálás vált másodlagos (de szinte egyetlen) funkciójukká, amint ezt láthattuk. A nevek alaki fejlődésében is ezt a funkcióváltozást kell figyelembe vennünk, mert a másodlagos funkciónak uralkodóvá válása határozza meg az alaki „mozgást”. A funkcióváltkozás következtében a szó hangalakja eltérhet a konvenciónalistól, hiszen bármilyen hangalak lokalizálhat, sőt a konvencionálistól eltérő hangalaknak egyetlen fő funkciója a lokalizálás lesz. A funkcióváltás után (szóból névvé) neveink alakjának már nem meghatározói a homonim köznevek, hanem külön úton fejlődhetnek tovább. A fejlődés iránya a névkövéletté válás, és határneveink a köznévi jellegű megnevezésektől a névkövéletig változatos skálát képviselnek annak nyomaként, hogy a fejlődés különböző fokozataiban vannak. Az „igazi” nevek kétségtelenül a névkövéletek, és ezek fejlődés következtében keletkeznek a gyakori használatban. A névkövéletté válás hosszú folyamat, és a hozzá vezető úton három fontos lépcsőfoknak tartom a névpárokat, a laza szerkezetű neveket és a névváltozatokat, amelyek még nem jutottak el az alaki zártságig. Ezek a névtípusok a zalai és az erdélyi gyűjteményekből kerültek elő nagy számban, tehát a nyelvterület széleiről, nyelvi tekintetben konzervatív vidékekről, ezért jogosan gondolhatunk arra, hogy a névkövéletet megelőző fejlődési fokok. Erre bizonyítéknak tekinthető az is, hogy a történeti nevek között igen nagy számban találhatók névpárok, laza szerkezetűek és névváltozatok; ezek száma azonban a későbbi adatokban mindinkább fogy, és a névkövéletek válnak uralkodóvá. A nevek alakjának ez az állandó mozgása, változása, fejlődése nem egysíkú — mint bármely más nyelvi változásé sem az —, hanem a maga bonyolultságában, egybefonódottságában megy végbe. A kihalt régi mellett a keletkező újat is tartalmazza egyidőben. A nevek állományában a régi formák (zártság nélküliek) és az újak (névkövéletek) egyidejű megléte teszi olyan változatossá határneveinket.

Mindezeket figyelembe véve gyűjteményeink határnevei alakjuk szerint több csoportra különülnek, amelyek fejlődési fokoknak tekinthetők, de e fokozatok bemutatásával nem állítom, hogy mindegyik név átmegy e fejlődési fokozatokon.

A. Többnevűség

I. Névpárok

1. Elemismétlés nélküli névpárok

Gyűjteményeinkben gyakran találunk arra példát, hogy valamely területet két (esetleg több) névvel jelölnek. Ezeket nevezzük névpároknak. A névpárokat gyakran az egész közösség ismeri, de a közösség más-más rétegei is használhatják e változatokat. A többnevűség oka abban van, hogy ezen a fejlődési fokon még nem emelkedett ki a megnevezettnak egyetlen olyan sajátága, amely uralkodóvá válva egyetlen szociális érvényű név alapját képezhette volna. E névpárok gyakran egymástól teljesen különböző nyelvi alakulatok, egyik elemük sem ismétlődik; ezeket nevezem elemismétlés nélküli névpároknak. Ilyen például Zala megyében a *Pajtahel — Égét-főd* (Z. 246/87) névpár, amelynek tagjai más-más névadási indítékon alapulnak (építmény — esemény); azonos jellegű névpár a *Körtéles — Tó-mellék* (Z. 82/36), vagy a *Gátájja — Kéviszükszt* névpár, amely az erdélyi Csomafáján egy malomárok és a Borsaipatak között jelöl egy szántót (Bors. 65). A *Sásos és Sáros* névpár (Z. 259/86) egyaránt egy gödrös szántót jelöl, de a névadás alapja mindegyiknél más. Külön alcsoportot alkotnak azok a névpárok, amelyek annak következtében keletkeztek, hogy valamely egyetlen névvel jelölt terület névadási alapján (főleg művelésében, birtoklásában) változás történt, és ennek következtében egy új név keletkezett a régi mellé. Ilyenek például *Vágás — Fenyves* (Z. 228/67), *Sárkán Telke — Gelling Szállása* (1728, Sz. 78). Ezek jellege más, mert a névpár a változás regisztrálója, és egyik tagjának uralkodóvá válása a régi és az új küzdelmének következményeként valósul meg. Ezért csak az előbbi típust tartom az egységes szemlélet hiánya folytán keletkezett névpárnak, amely e szemlélet kialakulása után szűnik meg. Az első csoport elnevezésére a *szinkron névpár* terminust ajánlom, az utóbbira viszont a *diakron névpár* elnevezést vélem alkalmasnak.

2. Elemismétlő névpárok

A névpároknak azt a típusát nevezem így, amelynek tagjaiban egy közös elem van. Ezt nem tartom csupán formai különbségnek, mert az egynevűség felé haladó úton magasabb fokon levőnek minősítem e neveket. Az ismétlődő elemek annak a jelei, hogy a nevet fenntartó közösségben már részben egységesült a névadás alapját alkotó szemlélet, ez az egységesülés azonban még nem határozza meg a név teljes alakját: a meghatározó elemek nem azonosak leggyakrabban, de az alapelemek különbözésére is van elég példánk. Kalotaszegen egy szőlő nevei: *Urak szőlője — Kocsisok szőlője* (Kal. 237); egy szántó nevei: *Pujkakérttető — Pujkakérdombja* (Kal. 173). Zala megyei példák: *Fűsz-kuti-erdő — Fisz-kuti-domb* (Z. 93/39); *Kánya-hégy — Kánya-háza* (Z. 62/29). Makói régebbi adat, 1864: „*tömpösi* vagyis *kesken hegybe*”. Ebből a típusból sokat találunk a Zala megyei gyűjteményben a Borsavölgy névanyagában, de másutt sem ismeretlenek e névpárok. Az ide tartozó nevek közül elkülöníthető az az elég gyakori típus, amelyben a nem ismétlődő

elemek azonos fogalom kifejezői, de szinoním különbség van a felhasznált szókincsben: *Jägerlakás — Erdőslakás* (Z. 195/46), *Homokos-lik — Homokozsgödör* (Z. 166/48), *Iratóház — Cédulaház* (Z. 230/88), *Piros-akó — Vörös-akó* (Z. 232/109). Az elemismétlő névpár típusa fontos lépést jelent a névközületté válás kialakulásában, ezért másutt számbavettem az összes változatait (SzTF. Tud. Közl. 1968, 1969, 65—74).

B. Egynevűség

I. Névváltozatok

Az egységes szemlélet kialakulása után a közösség egyetlen névvel jelöli ugyan a táj valamely részét, de a fejlődés még nem jutott el arra a fokra, hogy neveink névközületté váltak volna, tehát még különféle változatokban élnek. Ezek közül a legfontosabbakat mutatjuk be.

1. *Hosszú—rövid névváltozatok.* Valamely terület megnevezésére egy teljesebb és egy rövidebb alak él gyakran egymás mellett egyidőben: *Péterlaka — Laka* (Sz. 7); *Székijaji út — Székijóji* (Kal. 98); *Kötél föld — Kötél* (SÍPOS: Bárczi—Emlk. 328), *Asó-patak — Patak* (Z. 83/32); *Cigánydomb — Cigánydombi föld* (Kal. 166). Ezek egy része fejlődése folyamán rövidült meg. Élő és történeti neveink egybevetése útján sok példát találunk e típusra, 1329: *Zeemonostora*, 1330: *Zeer*, de előzőleg is *Zerr* (pl. 1233). Más példákön a teljesebb alak gyarapodás következménye, 1427: *Meleg*, 1460: *Meleghegh* (Csánki I, 141). A határnevek hangteste leginkább differenciáció útján gyarapodhat (22), és egymás mellett élhet a közösség ajkán a hosszú és a rövid alak. Határneveink között azonban sok olyan hosszú—rövid változat él egymás mellett, amelyeknek alakbeli különbsége a pillanatnyi megformálás különbségén alapul csupán: *Gazdagik köröszyi — Gazdag Jancsi kérészyi* (Z. 190/94). A név használóinak önkényes megformálásán múlik a két alakváltozat, és erre azért van lehetőség, mert a nevek használói tudatában nem közületként élnek e nevek. Ez a köznévi nyelvi realizációval azonos természetű jelenség, de a megformálás lehetősége nem mozoghat olyan tág határok között. Főleg az erdélyi és a zalai vidékről közöltek nagy számban ún. laza szerkezetű határneveket, amelyek zárt alakiség nélküli nyelvi megformáltságúak [23]. A laza szerkezetű nevek fejlődésük folyamán a gyakori használatban megrövidülhetnek, és alakilag megmerevedhetnek. Ennek a folyamatnak a bemutatására természetesen valamely név történeti alakjait állítom egymás mellé. A kalotaszegi Bánffyhunvad határában egy terület neve a XVIII. század elején *Bikaj felé való forduló* (22), 1831-ben e hely neve már *Bikali forduló* (25); ugyanott más példa e rövidülési folyamatra, 1756: *Csorgónál való Völgyben* (Kal. 130) — 1763: *Csorgónál a Völgyben* (uo.). A rövidebb és hosszabb (lazább) név olykor együtt is meglehet egy ideig. Erre csak kevés példa van; ilyennek vélem e változatokat: *Bük-főli-sűrű — Bük föl* (Z. 70/53); *Berék alla — Berék* (Z. 90/106); *Berek alatt — Berekaj* (Kal. 326).

2. *Ingadozó alakú nevek.* A fejlődés magasabb szintjén egységes a névadás indítéka valamint a felhasznált szókincs és a nyelvi megformáltság, de még alakí ingadozás a közösség névhasználatának jellemzője. Az alakí ingadozásnak igen sok megjelenési formája van, és ezek olyan sokrétűek, hogy rendszerbe sem foghatók. A bemutatott példáim nagyobb része Makó környékéről való [24]. Leggyakoribbak a jelölt és jelöletlen összetételek: *Vitahalom — Vitahalma*; *Küüttya — Küütt* (Kal. 326). Ezek előtagja lehet köznévi és személynévi eredetű egyaránt. Köznévi eredetű előtagú: *Dálegyház — Dálegyháza*, *Eperjeshát — Eperjeshátja*. *Sze-*

mélynévi eredetű előtagú: *Cirokméhes* — *Cirokméhese*; *Mámaér* — *Mámaere*, *Szabó András-sziget* — *Szabó András szigetje*. E két változat közül a jelölt összetétel a régebbi, és emellé keletkezett a tagok szorosabbra zárulása útján a jelöletlen összetétel. A köznévi előtagúak jelölt összetétele azonban gyakran egy meglevő jelöletlenből keletkezett: (*Dálegyház* — *Dálegyháza*) bizonyára a személynévi előtagúak analógiájára. A településneveknek ilyen változatai ma már általában nincsenek, de mint különlegességet említem meg, hogy a Szegedtől Ny-ra fekvő *Mórahalom* község nevének a helybeliek ajkán van *Mórahalma* változata; ez leginkább az összefüggő beszédben hallható (pl. *Mórahalmára* megyek). A település 1950-ben alakult a környező tanyavilágból, és a központi dülő nevét vette fel. A jelölt vagy jelöletlen összetétel gyakran -i képzős származékkal él együtt. Ilyenek *Biberésfok* — *Biberésifok*, *Mikócsahalom* — *Mikócsaihalom*, *Lelesikja* — *Lelesik*, *Leletava* — *Leleitó*. Ha változatként a föld, dülő alapelemmel bővülnek a nevek, akkor is képzővel simulhatnak az új taghoz: *Kétútköszti* — *Kétútközi födek* (Kal. 326). *Kerek-tó* — *Kerek-tóji-dűllő* (Z. 79/90), de képző nélkülire is van példa: *Tökös* — *Tökös-dűllő* (Z. 89/55). Képzős és képző nélküli változat élt együtt a régi *Kisfalu* (1337) — *Kisfalud* (u. akkor) és az újabb *Zugolyierdő* — *Zugolyierdőcske* neveken. A személynévi eredetű tagok alakja sem állandó, mert a hivatalos alakokkal becenevek váltokozhatnak: *Nagy-istvánhalom* — *Nagypistahalom*. Ez a legjobb bizonyítéka annak, hogy a személynévi tag eleven. A régi *hajlat* főnevet a *hajlás* váltotta fel neveinkben, mert e szó -at képzős származéka elavult, helyébe az új képzős származék lépett, de a két változat hosszabb ideig együtt is élt: *Nagyhajlati sziget* — *Nagyhajlási sziget*; *Csipkésihajlat* — *Csipkésihajlás*. Itt említjük meg azt a lexikai jelenséget, hogy ha egy fogalom jelölésére új közszó terjed el, akkor gyakran a határnevekre is kihat ez a változás, mert nem szigetelődnek el teljesen a köznevektől. Ebben az esetben a régi és az új nyelvi forma egymás mellett élhet egy ideig. A szőlőskertet a -szőlő alapelemű nevekkel jelölték: *Bánomiszőlő*. A XVIII. században terjed el Makón a *hegy szó* a szőlők jelölésére, de mellette továbbél a régi alapelem is változatként: *Bánomhegy*. A régi *korcsma* szót kb. 1800-tól váltja fel itt neveinkben a divatos *csárda* szó, de mindkét alak továbbra is megmarad: *Kaparásikorcsma* — *Kaparásicsárda*, *Rétikorcsma* — *Réticsárda*. Egyes gyűjteményekben arra is van példánk, hogy a nevek tagjainak sorrendje nem állandó: *Alsó-nyires* — *Nyires-alsó* (Z. 80/56). A névutós neveknek a lokatuszi és a lativuszi iránynak megfelelően (az ablativuszira nincsen példám, de lehet) változnak a ragjai: *Dombok megett* — *Dombok megé* (Kal. 281), máskor egyik alakjukban megmerevedhettek: *Szöllőkhátamegett* (Kal. 293).

Ezekon felül is nagyon sok változat lehetséges, de ezek bemutatását itt mellőzzük. Megjegyzem, hogy a nyelvjárások sorvadása következtében egymás mellett élő nyelvjárási és köznyelvi változatok (pl. *Újhegy* — *Újhögy*) névtani tekintetben szintén annak a következménye, hogy a nevek alakja nem zárt legalábbis abban a közösségben, amely ezeket használja. Ilyen kisebb közösségben az általánosan ismert neveknek is élnek (nyelvjárási — köznyelvi vagy régi — új) változatai (*Maros* — *Marus*; *Szeged* — *Szöged*). Ez utóbbiakat figyelmen kívül hagyva ezen az egységesülési fokon a nem hivatalos nevek, a nép névkincsének az a része van, amelyet nem ismernek széles körben, csak egy kisebb közösség (egy település vagy még kisebb egység) a fenntartója.

II. Névközületek

A következő egységesülési fokozatra jellemző a nevek egyalakúsága. Tehát a nevek hangalakja zárt, nincsenek változatai, csak nyelvjárási és köznyelvi, régi és új alakulatok, változatok találhatók meg szűkebb körben (*Szeged* — *Szöged*;

Földeák — Füldeák). Ezen a fokon a településnevek, nagyobb területek (vizek, hegyek) jelölői vannak, amelyeket széles körben ismernek. Erre az egységesülési fokra jutottak el a telekkönyvben rögzített határrészneveink is, de ezeket jobbra csak a település lakossága ismeri, és egységesült hangalakjukon kívül az is jellemzőjük, hogy azonos az alapelemük, mert a *-dülő* taggal bővültek az utóbbi időben.

JEGYZETEK

- [1] Strukturelle Versuche in der Onomastik. Slavica Pragensia VIII, 155.
 - [2] MNyR. I, 174.
 - [3] A tulajdonnév jelentéséhez. Pais-Emlk. 191.
 - [4] VoprJaz. 1962. 6, 8.
 - [5] GOMBOCZ ZOLTÁN, Jelentés. Pécs, 1926, 45 kk.
 - [6] Általános nyelvészeti tanulmányok I, 51.
 - [7] i. m. 154.
 - [8] Vö. J. SCHNETZ, Flurnamenkunde 36.
 - [9] J. KURYŁOWICZ, La position linguistique du nom propre: Onomastica 2 (1956), 1—14.
 - [10] Bevezetés a szemantikába 218.
 - [11] MNyR. I, 173.
 - [12] Egy ilyen vázlatomat I. SzTF. Tud. Közl. 1962, 33—36.
 - [13] VoprJaz. 1959. 6, 36.
 - [14] Klasyfikacyj strukturalno-gramaticzna słowianskich mazw geograficznych. Wrocław 1957, 56.
 - [15] Vö. A. DAUZAT, Les noms des lieux 203; LÖRINCZE LAJOS, FöldÉl. 8.
 - [16] Onomastik und Strukturalismus. BzN. 3 (1968), 1. füz. 55.
 - [17] BzN. I/1966, 119.
 - [18] CSÁNKI DEZSŐ, Magyarország történelmi földrajza a Hunyadiak korában I—II, V. Bp. 1890—1913; VI—VIII, IX. GYÖRFFY GYÖRGY, Az Árpádokori Magyarország történelmi földrajza. I. Bp. 1963.
 - [19] A falurendszer kialakulása Magyarországon 135.
 - [20] NyelvtudÉrt. 40, 327—9.
 - [21] GYÖRFFY i. m. I, 905; INCZEFI, Sövényháza.
 - [22] Vö. INCZEFI GÉZA: MNy. LXI, 75—80.
 - [23] Uő.: NMy. LXIII, 64—71.
 - [24] Vö. uő.: a SzTF. Tud. Közl. 1964, 149—160.
- Forrásrövidítések:
- Z. = Zala megye földrajzi nevei. Kiadja Zala megye tanácsának végrehajtó bizottsága. Zalaegerszeg, 1964.
- Kal. = SZABÓ T. ATTILA, Kalotaszeg helynevei I. Adatok. ETI. Kolozsvár, 1942.
- Sz. = INCZEFI GÉZA Szeged környékének földrajzi nevei: NyelvtudÉrt. 22.
- Bors. = SZABÓ T. ATTILA - GERGELY BÉLA, A kolozsmegyei Borsavölgy helynevei Kolozsvár, 1945.

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМООТНОШЕНИЯ ТОПОНИМОВ И НАРИЦАТЕЛЬНЫХ ИМЁН

Г. Инцефи

Много исследований посвящено вопросам взаимоотношения собственных и нарицательных имён, но недостаточно учтены топонимы, стоящие ближе к нарицательным, но всё же подходящие для исследования примеров. Автор сначала рассматривает роль значения топонимов в локализации. По его мнению, при локализации полностью появляется значение, связанное с действительностью, но интенсивность проявления значения имён означающих не географическое понятие ослаблена; эта общественно локализованная ассоциация всё же способствует локализации имени, т. к. индивидуальное содержание значения связывается с какой-нибудь частью территории. Локализирующая сила новых географических имён, происходящих от личных имён, зависит оттого, носитель имени знает ли в окрестностях поселения земельные отношения времени происхождения имени. Автор составляет подробный типологический ряд на основе взаимоотношения, содержания значения

имени и обозначаемой территории, в начале которого можно найти имена, подобные нарицательным именам, индивидуализирующие только в разговорной ситуации, а в конце размещены «чистые» собственные имена без значения. После этого он рассматривает развитие форм топонимов, считая, что они составляют очень разнообразный ряд, некоторые из них тождественны наметаниям нарицательных имён, другие же уже окаменевшие имена. В процессе окаменения он показывает следующие ступени: многоименность (пары имён без повторения элементов и с повторением элементов), одноименность (варианты имён, имена с колеблющейся формой), а в конце развития находятся окаменевшие имена. Всё это он показывает в типологии. Эта одновременность разновидностей форм сделает состав наших топонимов и по форме ярким.

EINIGE FRAGEN DES VERHÄLTNISSES VON FLURNAMEN UND APPELLATIVEN

Von
G. Inczeffi

Mit der Frage des Verhältnisses von Eigennamen und Appellativen haben sich mehrerer Forscher befasst, aber man hat die FLN nicht genügend in Betracht genommen, die aber zu den Appellativen am nächsten stehen, und deshalb zur Untersuchung von Grenzfragen sehr geeignet sind. Der Verfasser untersucht zuerst die Rolle der Bedeutung der FLN in der Lokalisation. Seiner Meinung nach tritt der realbezügliche Bedeutungsinhalt in vollem Masse bei der Lokalisation in Bewusstsein, aber die Intensität der Bedeutungsaktivisierung der nicht geographischen Begriffe bezeichnenden Namen ist nur reduziert; aber diese durch die Gemeinschaft lokalisierte Assoziation unterstützt doch die Lokalisation des Namens, da ja individuelle Bedeutung sich an einen Teil der Flur anknüpft. Die Lokalisationskraft der aus PN stammenden, neueren ON hängt davon ab, ob die Namenbenützer in der Flur der Siedlung die Besitzverhältnisse zur Zeit der Namensgebung kennen. Der Verfasser stellt auf Grunde des Verhältnisses der Bedeutung der FLN und der benannten Gebiete eine ausführliche Typologie zusammen, an deren Anfang die den Appellativen gleichartigen, nur in bestimmter Redesituation individualisierenden Namen zu finden sind, ans Ende stellte er aber die bedeutungslosen „reinen“ Eigennamen. Nachher befasst er sich mit der formlichen Entwicklung der FLN, da er der Meinung ist, dass die FLN eine sehr mannigfaltige Skala bilden: einige sind den appellativen Benennungen gleich, andere aber haben schon eine versteinerte Form. Im Verlaufe der Versteinierung stellte er folgende Stufen dar: Mehrnamigkeit (Namenpaare ohne und mit Elementwiederholung), Einnamigkeit (Namenvarianten, Namen ohne stabile Form), am Ende der Entwicklung sind Namenversteinernunge zu finden.

OROSZ VONATKOZÁSOK A RÉGI SZEGED TÖRTÉNETÉBEN

Írta: PALÁSTI LÁSZLÓ

Mielőtt a dolgozatom tulajdonképpeni tárgyára rátérnék, célszerűnek látszik, hogy röviden foglalkozzam Szeged történetének kezdeti korszakával, valamint a Szegeddel kapcsolatos kutatások egy-két olyan aktuális kérdésével, melyeknek a dolgozatomban tárgyaltak szempontjából is fokozott fontosságuk van. Egyébként dolgozatom megírásánál mindvégig célként lebegett szemem előtt az is, hogy rámutassak a Szeged történetének orosz vonatkozásaival kapcsolatos további kutatási feladatokra, és így azokat dolgozatomban programszerűen összefoglaljam.

Szeged nemzetközi vonatkozásairól szólva nyugodtan megállapíthatjuk, hogy aligha van még egy olyan vidéki magyar város, melynek múltja annyira gazdag volna nemzetközi vonatkozásokban, mint éppen Szegedé.

Egyes fennmaradt adatokból arra lehet következtetni, hogy bizonyos tekintetben ilyen jellegű vonatkozásokat a város történetének ma még eléggé homályban rejtőző legrégebbi korszaka is tartalmaz. Ismeretes, hogy a honfoglalást követő első évszázadokban Szeged neve először 1183-ban fordul elő III. Béla király egyik oklevelében. A város abban az időben már a jelentősebb helyek közé tartozhatott. Erre utal az a tény is, hogy az idő tájt, amint az III. Ince pápának 1199-ből származó ismert bullájából kitűnik, Szegeden volt a kalocsai érsekség egyik főesperessége. Ennek keletkezését REIZNER JÁNOS a XI. század legelejére helyezi [1].

A város a fennállása kezdetén nyilván a nomád városokéhoz hasonló település képét mutatta olyan városalakító tényezőkkel azonban, amelyek fejlődése szempontjából kezdettől fogva különösképpen fontos szerepet játszottak. Gondolok itt elsősorban arra a körülményre, hogy Szeged olyan helyen keletkezett, mely ősidők óta fontos szárazföldi és vízi utak találkozási pontja volt. Ennek a körülménynek fontosságát fokozta még az a természeti adottság, hogy a Tisza ezen a helyen volt a legalkalmasabb az átkelésre.

Nyilvánvalónak látszik tehát az, hogy ezen a területen, az ősi Szegeden az 1183 előtti időkben is több esetben fordultak meg idegenek, különösen a kereszténység terjedésétől kezdve. Kétségtelen, hogy pl. az 1179-ben alapított egresi apátságnak a franciaországi Pontigny-ből érkezett első francia szerzetesei is Szegeden haladtak át útjuk végcélja, Egres felé.

Európa nyugati részéből kezdetben nyilván és főleg a térítői munkában való részvétel céljából érkezett idegeneknek megjelenése Szegeden, rövidebb vagy hosszabb ideig tartó itt-tartózkodásaik képezik Szeged történetében a Nyugattal kapcsolatos első idegen vonatkozásokat. Ezeknél azonban korábbiak Szeged történetében azok az ugyancsak ilyen jellegű idegen vonatkozások, melyek a görögkeleti egyháznak az ország délkeleti részében végzett térítői munkájával állnak összefüggésben. Ugyanis a „kereszténység első hullámai — állapítja meg NAGY ZOLTÁN és PAPP IMRE Szegedről szóló munkájában — Szegedet is nem nyugat, s nem is az ország

központjai, hanem dél, nevezetesen a bolgár és bizánci kereszténység felől érték. A Szent Demeter és Szent György kultusz igen korai, részben még a X. század végén sejthető megjelenése s számos művészettörténeti emlék jól szemlélteti ezt a folyamatot” [2].

Az itt járt görögkeleti térítőkkal kapcsolatosan azonban még annyi sem ismeretes, mint amennyit Gellért csanádi püspök környezetének idegen tagjaira vonatkozóan a püspökről szóló legenda tartalmaz. Nem tudunk közelebbit azokról a görögkeleti szerzetesekről sem, akiknek Ajtony a Szegedhez viszonylag közel fekvő Marosváron (későbbi neve: Csanád) épített monostort, amint azt az említett Gellért-legendában olvashatjuk: „et construxit in prefata urbe Morisena monasterium... constituens in eodem abbate cum monachis Grecis” [3]. Ez az esemény THALLÓCZY LAJOS szerint a X. század végső évtizedében történhetett [4]. Annyit biztosra vehetünk, hogy a monostor görögkeleti szerzeteseinek útja is az ősi Szegeden keresztül vezetett Marosvárra.

Amikor Szeged múltjának ezt a legrégebbi korszakát vizsgáljuk, felmerül az a kérdés, hogy ezekben a régmúlt időkben jártak-e oroszok is ezen a tájon. A velenicei származású Gellért csanádi püspökhöz Európa legkülönbözőbb részeiről „sereglettek” — nyilván Szegedet is útjukba ejtve — a különféle nemzetiségű idegenek, köztük csehek és lengyelek is: „Concurrabantque ad eum Thewtonici, Bohemi, Poloni, Gallici et ceteri...” [5]. Vajon volt-e az ezen a területen térítő tevékenységet folytató görögkeleti papok és az említett marosvári szerzetesek között orosz származású? Aligha lehetett, hiszen a kereszténység felvétele orosz földön nem sokkal előbb ment végbe Vlagyimir fejedelemsége alatt, aki a görögkeleti vallást 988-ban tette államvallássá.

A magyar—orosz kapcsolatok X—XII. századi szakaszában, melyről DROZDOV igen értékes összefoglaló képet ad 1965-ben megjelent munkája egyik fejezetében, történtek olyan események, amelyeknek alapján nagyobb valószínűséggel lehet feltételezni azt, hogy Szeged történetének kezdeti korszakában az itt járt idegenek között már oroszok is lehettek. Erre a XI—XII. században, amikor a magyar—orosz kapcsolatok már különösen sokoldalúak voltak, nem is egy esetben sor kerülhetett. Lehetségesnek látszik, hogy pl. I. Endre feleségének kíséretében érkezett orosz udvari emberek egyike-másika esetleg Szegeden is megfordult. Amint DROZDOV írja, Anasztázia királyné kíséretében nagy számban jöttek orosz szerzetesek és udvari emberek: „в свите его жены Анастасии прибыло большое число образованных русских монахов и придворных. С ними проникли в Венгрию русские обычаи и зазвучала русская речь” [6]. A régi Szegeden olyan oroszok is megfordulhattak, akik a több ízben történt telepítések során kerültek Magyarországra. Ilyen telepítés történt pl. Kálmán király idején is. Ezzel kapcsolatban DROZDOV a következőket írja: „При короле Коломане, около 1113 г., в Венгрию переселилось большое количество русских” [7].

Szeged történetének kezdeti korszakát illetően az orosz vonatkozások tekintetében tehát csak feltételezésekre szorítkozhatunk források hiányában. Ugyanezt kell azonban mondanunk a későbbi időkre vonatkozóan is egészen a XVII. századig bezárólag. A jövőben mindenesetre a külföldi levéltárak anyagában még ismeretlenül maradt szegedi vonatkozású adatok feltárását és feldolgozását kell a Szegeddel kapcsolatos kutatások egyik fontos feladatává tenni. Az orosz vonatkozások tekintetében elsősorban az oroszországi és ukrainai levéltárakban történő kutatás bizonyára értékes szegedi vonatkozású adatok feltárását fogja eredményezni. REIZNER JÁNOS Szegedről írt munkájában nem használt fel szláv forrásanyagot, és egy rövid utaláson kívül a város történetének orosz vonatkozásairól sem tett

említést. A szláv források mellőzése Reizner esetében nyilván nyelvi nehézségekkel magyarázható, bár közrejátszhatott ebben bizonyos mértékig a már akkor is tapasztalható és később KNEJZSA s mások által sokszor ostromzott helytelen szemlélet („Slavica non leguntur”), mely a szláv források felhasználását mellőzte a honfoglalás előtti időkre vonatkozó történeti forrásanyag kivételével.

Az írott forrásokon kívül azonban más területeken is akadt a kutatók számára magyar vonatkozású anyag. Ilyenre hívta fel a figyelmet BALLAGI ALADÁR az 1887. évi oroszországi utazásáról szóló és nyomtatásban is megjelent felolvasása során. Kijevi látogatásáról szólva említést tett egy ott látott olyan domborműről, mely magyar szempontból különösen figyelmet érdemelt. A domborművön látható egyik harcos arca és ruhája ugyanis BALLAGI szerint „legrégebb, eddig ismeretlen emléke a magyar típus és viseletnek” [8]. Ballagi ilyen jellegű kijevi tapasztalatai a Szegeddel kapcsolatos kutatások szempontjából is hasznos tanulsággal szolgálnak.

Szegednek a török uralom alól 1686-ban történt felszabadulásával kapcsolatban REIZNER azt írja, hogy a „hazán kívül, a művelt nagy világban, Szeged visszavételének híre mindenfelé örömet keltett. Számos alkalmi nyomtatvány és rajz lón közrebocsájtva, melyeken az ostrom képe és leírása van megörökítve. A sajtó és a művészet talán az 1879-ik évi nagy katasztrófa alkalmából sem foglalkozott Szegeddel élénkebben — legalább aránylag nem — mint ekkor. Mintegy kilencz különféle metszvény ismeretes ez időszakból (1686—1716), melyek tanújelei annak, hogy már az időben az örökös tartományokban s azontúl Német- és Olaszországban is Magyarországnak mily kiváló helyül ismerték Szegedet” [9]. Ennek a Szeged történetében nagy jelentőségű eseménynek oroszországi visszhangjáról azonban a mai napig mit sem tudunk. A Szegeddel kapcsolatos kutatások egyik részfeladata lehetne ezen esemény oroszországi visszhangjának feltárása. De ugyanezt kellene tenni a szegedi boszorkányüldözésekkel kapcsolatban is, melyeknek annak idején külföldön széles körű visszhangja támadt, és a szégyenteljes események emléke még másfél száz esztendő elmúltja után is kísértett külföldön, amint azt FRANZ MÖSTL-nek Grazban 1879-ben Ein Szegediner Hexenprozess címmel kiadott munkájának megjelenése eléggé jellemzően mutatja. A szomorú szegedi eseményeknek nyilván Oroszországba is eljutott a híre, a boszorkányüldözések ottani visszhangjáról azonban szintén nincsenek értesüléseink. Így tehát ezen események oroszországi visszhangjának felkutatása is a még megvalósítandó feladatok közé tartozik.

A Szegeddel kapcsolatos kutatások egy másik feladata lehetne az egykor Szegeden járt külföldi utazók szegedi tapasztalatainak összegyűjtése és feldolgozása. Ennek a széles körű kutatási területet jelentő munkának lehetne a feladata az orosz utazók Szegeddel kapcsolatban nyomtatásban napvilágot látott útiélményeinek felkutatása is.

Ismeretes néhány olyan külföldi utazó neve, akik a régi Szegedre vonatkozóan több szempontból igen értékes tudósítást hagytak ránk. Ezen utazók közül gyakran idézik a XV. században Szegeden járt francia Bertrandon de La Brocquière-nek, Jó Fülöp burgundiai fejedelem udvari emberének szegedi tartózkodása alkalmával szerzett tapasztalatait. A külföldi utazók Szegeden tett megfigyeléseinek, itteni benyomásainak felkutatása és feldolgozása terén azonban még igen sok a tennivaló. De ugyanez a helyzet a külföldi utazók hazánkról szóló útleírásával kapcsolatban is. E téren francia vonatkozásban állunk legjobban. BIRKÁS GÉZA különösen nagy szolgálatot tett azáltal, hogy ez irányú kutatásai eredményeként 1948-ban közzétette Francia utazók Magyarországon c. munkáját. Ennek a műnek a megjelenésére viszont húsz évvel az után került sor, hogy JORGÁNAK, a második világháború idején megdöbbszentően szomorú véget ért román tudósnek Párizsban megjelent

Les Voyageurs Français dans l'Orient Européen c. műve, mely a szerzőnek a párizsi Sorbonne-on e tárgyból tartott előadásait tartalmazza.

Az orosz utazási irodalomnak hazánkról szóló leírásai iránt magyar részről nem mutatkozott érdeklődés. Nagyon sajnálatos ez, mivel az orosz utazási irodalom is igen gazdag Európa különböző országairól szóló értékes útleírásokban. TARDY LAJOS úttörő munkát végzett a hazánkról megjelent orosz útleírások ismertetése terén „Magyarországi útiélmények és magyar irodalmi vonatkozások a XIX. század első negyedében megjelent orosz kiadványokban” címmel 1961-ben közzétett tanulmányával [10]. Megállapítása szerint orosz részről az első magyarországi útleírás Vaszilij Grigorovics Pesehogyec—Barszkij nevű pravoszláv szerzetes nevéhez fűződik, aki 1723-ban indult el arra a zárandokújtára, amelynek során Magyarország is kereszttulatazott. TARDY nem foglalkozik bővebben Pesehogyec—Barszkij majdnem kizárólag leíró jellegű magyarországi útleírásával, hanem azokkal az útleírásokkal, amelyek a XIX. században jelentek meg, mégpedig Fjodor Nyikolajevics Glinka, Vlagyimir Bogdanovics Bronyevszkij, A. M. Danyilevszkij és Pjotr Ivanovics Keppen tollából [11].

Ezen a téren a többi orosz utazó magyarországi útleírásainak összegyűjtése és feldolgozása képezi a további feladatot. Ennek megvalósításához járulna hozzá a Szegeddel kapcsolatos orosz útiélmények feltárása és összegezése is.

Szeged történetében adatszerűleg kimutathatóan először a XVIII. században találkozunk orosz vonatkozásokkal, mégpedig a maros-tiszai katonai határőrség megszüntetését követő eseményekkel összefüggésben. A marosmenti határőrség katonai telepeit, amint az ismeretes, az 1741. évi XVIII. törvénycikkkel polgári igazgatás alá rendelték Mária Terézia uralkodása idején. Így került sor 1742-ben a Rőszkén és az Alsótanyán levő katonai telepek polgárosítására is. Ezeken a helyeken azonban a határőrök száma jelentéktelen volt. Reizner írja, hogy Rőszkén 1737-ben már csak 15 katona és egy dobos volt, és ez a szám a következő évben még kisebbre csökkent [12].

A határőrség katonai telepeinek polgári igazgatás alá történt helyezése következtében a szerb határőrök körében nagyfokú elégedetlenség támadt. Ennek folytán az 1750-es évek elején a szerb határőrök egy része Törökországba, a legtöbben azonban Oroszországba távoztak, miután Horváth Mihály, a szerb határőr csapatok ezredese 1750-ben a bécsi orosz követség útján előterjesztett áttelepülési kérelemre orosz részről kedvező választ kapott.

DROZDOV a már említett könyvében a múlt század első felében megjelent Хронологическое обозрение истории Новороссийского края c. munka [13] adatainak felhasználásával röviden kitér a határőrök kivándorlására és oroszországi letelepedésére. Szükségesnek látom azonban, hogy azt, amit DROZDOV erről a kérdésről elmond, a továbbiakban tárgyalatra való tekintettel egy-két adattal kiegészítsem.

A bánati hatóságoknak sok gondot okoztak az ún. „orosz ágensek”, amint az egy 1751. októberében kelt hivatalos iratból is kitűnik: „Administration schreibt an den Obristen Freytag nach Arad, dass er ein wenig nachforschen soll, ob nicht der russische Obrist Horvath, der sich in denen Maroscher Ortschaften aufhält, die Leute animirt russische Dienste anzunehmen” [14]. A rendelet ellen vétőket kiutasították.

Az engedéllyel vagy anélkül kivándorolt szerb határőrök között a hivatalos iratok tanúsága szerint magyar nevűek is voltak. Ilyenekkel még az ún. „orosz ágensek” között is találkozunk, amint azt pl. egy 1752 kelt kiutasítási rendelkezés is bizonyítja: „Allerhöchstes Hofrescript in Copia, mittelst welchem dem Philippo

Merkovich, Nicolao und Theodoro Csorba aus Russland bedeutet wird, dass sie sich binnen acht Tagen von hier weg(be)geben sollen, widrigens gegen sie die wieder Aufwiegler und falsche Werber bestimmte Straf(e), gesetzt werden würde" [15].



Marosmenti szerb gyalogos határőrök (Dušan J. Popović Срби у Банату с. művében közölt kép után).

DROZDOV megemlíti azokat az oroszországi helyeket, ahol a XVIII. században a magyar és szerb, ill. délszláv kivándorlók letelepedtek. Ezzel kapcsolatban többek között a következőket írja: „Большая часть переселенцев из-под Сегеда осела в районе современного Миргорода. Здесь же поселилась и большая часть ранее прибывших куруцев” [16]. Drozdov nem tesz említést arról, hogy a határőrök Oroszország más helyein is letelepedtek. A rendelkezésre álló forrásanyag adatai szerint többen Moszkvába távoztak, amint arról pl. egy 1752 szeptemberében kelt hivatalos irat tanúskodik: „...ein Contribuent aus der Neuen-Vaross sein Haus sammt übrigen Effecten verkauft, und sich zu dem Oberstlieutenant Sevich gefluchtet hat, um mit denen andern nach Moskau gehen zu können” [17].

Nem hagyhatók említés nélkül azok a helynevek, amelyekkel a XVIII. században a kivándorlók Oroszországban településeiket elnevezték. Erre vonatkozólag DROZDOV a következőket írja: „Так, на карте, подписанной Хорватом в 1751 г., название многих поселений носит явно венгерское происхождение: Чонград, Каниже, Чанадь, Вуковар, Федвар, Надлак, Мартонош и др.” [18]. A helynevek között találjuk az aradi síkság olyan helységeinek nevét is, mint pl. Glogovác, Kuvin, Pécska stb.

A BARÓI LAJOS által közölt adattárban annak nincs nyoma, hogy kivándorlással kapcsolatos toborzó tevékenységet Szegeden is folytattak volna. Kétségtelennek látszik azonban az, hogy az ún. orosz ágensek Szegeden is megfordultak, ahol egyébként is jelentős számban éltek szerbek. De maga REIZNER sem foglalkozik a kivándorlás kérdésével Szeged történetét tárgyaló munkájában, bár az események, amint látni fogjuk, Szegeden is éreztették hatásukat. A Szegedi Állami Levétár anyagában található adatok ugyanis arról tanúskodnak, hogy az idő tájt Szegedről is vándoroltak ki Oroszországba, mégpedig nemcsak 1752-ben, hanem az azt követő években is.

Az 1750-es évek folyamán a városi tanács több alkalommal foglalkozott ülésein az Oroszországba irányuló kivándorlással, ill. azzal kapcsolatos kérdésekkel. Így pl. az 1752. október 12-én tartott tanácsülésen ismertették a Helytartó Tanácsnak azon rendelkezését, mely az Oroszországba engedéllyel kivándorlók eltávozásának határidejére vonatkozott: „Eadem occasione lectum est grāosum E[xcelsi] C[onsilii] L[ocumtenentialis] Regy Intimatum super eo: quod emigrantibus ad Russiam passualibus Consily Bellici... qvatvor Septimanarum terminus praeclusi concessus sit, quo elapso sine Ulteriori Mora ut discedant” [19]. Előzőleg — az 1752. évi október 6-i tanácsülésen ismertetett rendelkezés értelmében — a város lakosságával közölték a felsőbb hatóság által a kivándorlással kapcsolatban elrendelt szigorú büntető intézkedéseket (kötél általi halál, háromévi fogság): „Eadem occasione lectum est grāosum E C Locumtis Regy Intimatum... utpote... 2^{do} Ut conductores ad exterarum potentiarum militum sine facultate Regia comprehendantur, & intra 24. horas ad laqueum adjudicentur; 3^{io} Ut emigrantibus serio invigiletur, & comprehensi ad triennale arestum condemnentur, quae omnia ad intelligentiam omnium lingua Vernacula publicabuntur” [20].

Scheffen ezredes szegedi katonai parancsnok 1755 szeptemberében a városi tanáccsal a Hadi Tanácsnak útlevéllal nem rendelkező orosz tisztekre vonatkozó rendeletét közölte: „Eadem Occasione communicavit hujs Dominus Commendans et Colonellus de Scheffen Excelsi Consily Bellici rescriptum, respectu comprehendorum Russicorum officialium absque — Passualibus oberrantium...” [21].

Szeged város tanácsának ülésein nemcsak 1757-ben, hanem még 1758-ban is sor került kivándorlással kapcsolatos leiratok ismertetésére [22].

Az 1757. évi szeptember 23-án tartott tanácsülésnek szintén napirendjén szerepelt a kivándorlás ügye. Ezen tanácsülésről készített jegyzőkönyv igen értékes forrás, minthogy több olyan szegedi szerb lakos nevét tartalmazza, akik Oroszországba vándoroltak ki. Ezzel kapcsolatosan a jegyzőkönyvben a következőket olvashatjuk: „Eadem Occasione... Zsivkovics revelavit sequentes Rascianos hujaes ad Moscoviam discessisse, Georgium Zsivanovics ante annos 5. Georgium Paniper, & Joannem Peith ante annos 2. Demetrium Radivojovics Pesthinum recentissime, Joannem Juhasz, qui autem ad Castra iverant, rediverunt utpote: Mojzsilo Milovanovics, Jovan Lalapovics, Joannes Peresity, Joannes Pandazy, ad Russiam, Joannes Grb, Marcus Lippay, dicitur Pragae mortuus, adhuc in castris esse dicuntur Szavo Milovanov, Damia Milutinov” [23].

A fent említett Georgius Zsivanovics és Joannes Pandazy szegedi lakosoknak alighanem rokona volt az az Oroszországba kivándorolt két személy, akiknek ügyében a Helytartó Tanácstól érkezett leiratot az 1758. évi március 6-án tartott ülésen ismertették a tanács tagjaival: „Eadem occasione lectum est Grāosum E C L Regy Intimatum: Respectu Graeci ritus hominum ad Russiam migrantium Michaëlis item Zsivanovics, & Alexy Pandázy...” [24].

Ennek a Szegedről Oroszországba történt kivándorlásnak története, melyet

a fentebbiekben csak dióhéjban ismertettem, további kutatások alapján még megírásra vár. A kutatások egyik feladata lesz annak megállapítása is, hogy a kivándorlás során végeredményben hány szegedi szerb, esetleg magyar lakos távozott el Oroszországba, és ott hol telepedtek le. Az ez irányú munka során szükség lesz szerb nyelvű források tanulmányozására és szovjetunióbeli levéltári kutatásokra is.

Szeged történetében a fentebbiekben tárgyalt kivándorlási eseményeket követően hosszabb ideig, mégpedig a magyar—orosz kapcsolatokban tragikus szakaszt jelentő 1849-es cári intervencióig nem találkozunk orosz vonatkozásokkal. Meg kell azonban említeni, hogy a kereskedelmi szempontból jelentősebb oroszországi eseményekről a szegedi közönségnek is alkalma volt értesülni. A Helytartó Tanács 1812. július 7-én kelt 19 026 számú leiratával az alábbiak kihirdetését rendelte el: „Quum sua via innotuerit, Nundinas antehac in Makarioff notabile quippe Imperii Russici quoad Europae Asiaeque merces Emporio celebrari solitas, ad Civitatem Nyni Novgorod, quae 1120. Milliaribus Russicis Petropoli, 320. vero ejusdem generis Milliaribus Moscovia distat, fluvioque Volgae adjacet, translatas esse...” Ennek megfelelően a városi tanácsülés határozatot hozott, hogy a Helytartó Tanács „kegyes parantsolatja, melyben hirdetetni rendeltetik, hogy a Makariofi Vásár Muszka Országban Nyni Novgorod Városában Volga vize mellé által tétetett—teljesitetik, ki is függesztetik” [25]. Egy másik tanácsülési jegyzőkönyv szerint a „Burkus, muszka és Austriai Tartományok kereskedése a Tractatust közleni méltóztatik — ez ki hirdettetik” [26].

Amikor Szeged lakosai ezeket a kifüggesztett hirdetményeket 1818-ban és 1819-ben olvasták, aligha gondoltak arra, hogy a távoli „Muszka Ország” fiai néhány évtized múlva mint intervenciók katonák jelennek majd meg az osztrákok oldalán Szeged falai között is, abban a városban, melyben története folyamán már addig is annyiféle nemzetiségű katona fordult meg, de orosz még nem.

REIZNER JÁNOS Szeged történetéről szóló munkájában nem foglalkozik az orosz katonák szegedi tartózkodásával. Egészen szűkszavúan, mindössze néhány szóban mellékesen tesz említést jelenlétükről, valamint arról, hogy 1849 augusztusának elején, amikor Haynau seregének derékhadával Szeged alá érkezett, a „német és muszka sereg érkezése” a város lakosait félelemmel töltötte el [27]. REIZNER orosz forrásokból származó adatok ismeretének hiányában nem mutathatott rá arra — ilyesféle eljárásnak a már említett közhangulat sem kedvezett —, hogy Miklós cár magyarországi hadseregének nemcsak haladó gondolkodású tisztjei, hanem az egyszerű közkatonák is elítélték az intervenciót, és mélyen együttértek a magyarokkal. REIZNERnek nem igen lehetett tudomása arról sem, hogy orosz hadbíróági iratok tanúsága szerint a cári intervenciók hadsereg katonái közül többen életükkel fizettek a magyarok irányában tanúsított szolidáris magatartásukért. Az orosz katonáknak a magyarok iránt érzett rokonszenvére magyar részről már jóval REIZNER munkájának megjelenése előtt történtek utalások. Amikor THALLÓCZY LAJOS Oroszországban középiskolába járó tanulókat kérdezett meg arra vonatkozóan, hogy ismerik-e Magyarországot, Moszkvában az egyik ilyen megkérdezett tanuló azt felelte, hogy a tanára rajongó szeretettel „mindig csak a magyarokról beszél”. „Kitűnt, írja Thallóczy, hogy e tanár egy 1849-ben Magyarországon vitézkedett ezredesnek a fia” [28].

Az orosz katonák 1849. évi szegedi tartózkodásának története még szintén megírásra vár. Az ez irányú munka sem nélkülözheti azonban az 1849-es cári intervencióval kapcsolatos orosz nyelvű irodalom tanulmányozása mellett a szovjetunióbeli levéltári kutatásokat. A Leningrádi Központi Állami Levéltár anyagában a kutató számára feltétlenül akadnak szegedi vonatkozású adatok is. Meg kell emlí-

teni még azt is, hogy Szegeden az idősebb generációhoz tartozók körében foszlányosan még ma is él az orosz katonák 1849. évi szegedi tartózkodásának szóbeli hagyomány formájában fennmaradt néhány emléke.

A régi Szeged történetének orosz vonatkozásai közül ugyancsak teljesen fel-táratlan kutatási területet képez az 1879. évi szegedi árvíz oroszországi visszhangja is.

Az 1879-i „víz vész” okozta tragédia, melyről Larousse ismert enciklopédikus kis szótárában negyedszázad múltán is említés történt Szeged nevénél, nemcsak Európa, hanem az egész világ figyelmét ráirányította Szegedre, és földünk egészen távoli részéről is érkeztek adományok. Ennek a körülménynek nagy jelentősége ellenére az árvízi tragédia külföldi visszhangjának felmérése és a nagy nyilvánosság elé tárása terén mindmáig igen kevés történt, és az sem szegediek részéről. A Somogyi Könyvtár kéziratban őrzi FERNAND RADARNAK a szegedi árvíz belgiumi visszhangjáról írt tanulmányát. Az árvíz franciaországi visszhangjával LELKES ISTVÁN foglalkozott a magyar-francia barátkozás „aranykorá”-ról írt munkájának egyik fejezetében. Ebben azonban az árvíznek csak a párizsi visszhangját tárgyalja, vidéki visszhangjával nem foglalkozik, holott a tragédia visszhangja francia viszonylatban is országos méretű volt. Elég, ha ezzel kapcsolatban pl. a Lisieux-ben akkor megjelenő Le Lexovien és Le Normand c. lapoknak az árvízi katasztrófával kapcsolatos cikkeit említem meg.

Az árvíznek más országokban támadt visszhangjáról azonban nagyon keveset, jóformán semmit sem tudunk. Ez a helyzet Szeged 1879. évi katasztrófájának oroszországi visszhangját illetően is. Ennek vizsgálata különösen tanulságos számunkra, minthogy az oroszországi visszhang bizonyos körülmények folytán a Franciaországban és Belgiumban megnyilvánult visszhangtól meglehetősen eltérő sajátos képet mutat, amint azt a bíráló elemeket is tartalmazó oroszországi visszhangnak szegedi polemizáló jellegű kommentárja mutatja a legjellemzőbben. A Szegedi Híradó ugyanis 1879. március havának vége felé Oroszország és Szeged címmel vezércikket közölt, melyből a fentebb mondottak illusztrálására az alábbiakat idézem:

„Legutóbbi számunkban a legbensőbb örömmel regisztrálhattuk azt, hogy szerencsétlen városunk irányában bámulatra méltó részvétet tanúsít Európának minden erkölcsileg irányadó állama. Emberiségi szempontból kell, hogy Európa-szerre figyelmet keltsen azon mozgalom, mely az országos katasztrófa iránt legújabbán az oroszországi lapokban nyilvánul. Miután megemlítenők, hogy a nyilatkozott orosz lapok mindegyike — a politikai konstellációktól telhetőleg — figyelemre méltó részvétet tanúsít Magyarország göcpontja: Szeged iránt, kiválóbb megfigyelést érdemelnek az orosz lapok egyik legtekintélyesebbikének, «Golosz»-nak bámulatosan hosszúra szabott vezércikkében foglalt egyes passzusai. Szól ezekben Szeged fekvéséről, lakosságának számáról, ennek hozzávetőleges foglalkozásáról; bírálja az előzményeket, melyek Szeged pusztulását idézték elő, sat. és végül ezekből folyólag következtetést von a magyarországi közigazgatás bajaira, mulasztással, illetőleg hitegetéssel vádolva a miniszterelnököt, ki a szerencsétlenséget még március 12-én is elhárítottnak jelezte volna. Ma már — legalább Szegedet illetőleg — mindezek túl haladott pontok. Nekünk ma és Magyarországnak a teremtéssel kell foglalkoznia... «Szép szokás a keresztény népeknél — mondja az orosz 'Golosz' — főveget emelni a halott előtt. Tegyük meg ezen tiszteletet Szegednek is, mely az elemi csapás folytán elpusztult. Tegyük meg e tiszteletet a halottaknak, s nyújtsunk segílyt az élőknek, sat. ...» Adakozásra szólítja föl ezután a «Golosz» az oroszokat... «A szerencsétlenség — mondja a 'Golosz' — kibékíti az ellenséget. Sok szerencsétlenség érte, kivált az utolsó években Oroszországot s nem egyszer volt Magyarország annak oka, hogy a keserűség még nagyobb legyen... Fizessük a rosszat jóval: segítsünk a szegedieknek...» a «Golosz» ábrándos világfájdalmat ecsetel, mely legjobbra az ő hazájának — sajnálatos — alkotmánytalanságában leli megkérgesült gyökerét. Nem Magyar- s nem más ország volt oka az ő szerencsétlenségeinek, hanem a despotai abszolutizmus borzalmas jégverme, ... Szeged és Magyarország... a nemes részvétnak meleg szívből sugárzó adományát kéri... S midőn erősen hisszük, hogy az emberbaráti indulattól eltelt orosz közvélemény ezen nemes alapon gyűjtendi Szeged részére rubeleit és kopekjeit; mi viszont, szívünk egész melegével óhajtjuk, hogy jutalmazza meg Oroszországot az ég az üdvözítő Messiásul sóvárgott — szabad alkotmánnyal!” [29].

Az orosz sajtóban megjelent felhívások nyomán az önkéntes adakozásokból 34 456 koronával egyenlő értékű összeg gyűlt össze Szeged árvízújtotta lakosainak megsegítése, a város újjáépítésének támogatása céljából. Sajnos, amint arra már előbb is utaltam, az árvíz oroszországi sajtóvisszhangjáról és az oroszországi segélyakció lefolyásáról a fentebb közölteken kívül mindmáig más nem ismeretes. Ilyenformán az árvízi tragédia oroszországi visszhangjának feltárása is a Szegeddel kapcsolatos további kutatások egyik feladata.

A város újjáépítésekor a nagykörűt egyes szakaszait Bécs, Berlin, Brüsszel, London, Párizs és Róma városáról nevezték el, nyilván azért, mert az európai országok közül sorrendben Ausztriában, Németországban, Franciaországban, Angliában, Olaszországban és Belgiumban gyűlt össze a legtöbb adomány Szeged megsegítésére. A város akkori vezetősége azonban nem a legszerencsésebben járt el, amikor meglegedett az említett hat külföldi fővárosról való utcaelnevezésekkel. Nem nevezték el utcát Oroszország fővárosáról sem, bár az önkéntes adakozók rubeljeiből és kopekjeiből tekintélyes összeg gyűlt össze Oroszországban is.

A XIX. század utolsó két évtizedében a magyar—orosz kapcsolatokban két egyre élesebben kirajzolódó, egymással ellentétes irányultság figyelhető meg. Politikai téren tovább tartott, sőt fokozódott az elidegenültség. Már akkor feltűntek egy fegyveres konfliktusban való szembekerülés baljóslatú előjelei is, nem egyszer különösképpen szokatlan módon és formában. Példaként említhető meg erre vonatkozóan egy egyébként haladó felfogású magyar szerzőtől 1888-ban megjelent orosz nyelvtan előszavában olvasható következő megállapítás: „Az orosz nyelv a közvéleményben egészen olyan, mint az orosz hadsereg: ezt is, azt is legyőzhetetlennek tartják. Pedig ha — a közhit szerint — egyszer meg kell mérkőznünk az orosz hadsereggel, meg kell verekednünk az orosz nyelvvel is” [30]. Az Oroszország ellen vívandó háborúval kapcsolatos „közhit”-nek erősen a malmára hajtotta a vizet a cárizmus keltette félelem és emellett még erős volt a magyar társadalomban a Világosra való emlékezés.

Egészen más képet mutatott a magyar—orosz művelődési kapcsolatok alakulása, különösen a nyolcvanas évektől kezdve. A múlt század második felében az orosz irodalomnak alakjai sorra és egyre gyakrabban szólaltak meg magyarul. De magyar költők és írók is megszólaltak orosz nyelven. THALLÓCZY LAJOS 1883. évi oroszországi tapasztalatairól szólva azt írja, hogy „Jókai Új földesurát most közlik az odesszai «Vjesztnik»-ben s nem egy magyar népdalt énekelnek orosz szöveggel” [31].

Sokat ígérően kezdtek alakulni a kapcsolatok zenei [32] és képzőművészeti vonalon is, a tudományos kapcsolatok alakulásában pedig különösképpen jelentős előrehaladás következett be.

Mennyivel más és mily biztató képet mutatott a magyar—orosz művelődési kapcsolatoknak alakulása ahhoz a képhez viszonyítva, amely a századforduló előtti időben politikai téren rajzolódott ki.

A politikai szempontból is nagyon jelentős szerepet játszó magyar—orosz művelődési kapcsolatok kedvező alakulásának emlékei Szeged történetében is megtalálhatók. A régi szegedi lapok igen jelentős mértékben kivették részüket az orosz írók magyarországi megismertetése érdekében végzett munkából. A helybeli sajtó ez irányú munkájának felmérése és a nyilvánosság elé tárása már régóta esedékes feladat volt. A Délmagyarország c. szegedi lapban 1965-ben mutattam rá arra, hogy irodalmi téren feldolgozásra, ill. publikálásra vár még az orosz irodalomnak a szegedi sajtóban való tükröződése is [33]. Ekkor azonban már folyamatban volt az a kutatómunka (amint arról utólag értesültem), amelynek eredményeként a Somo gyi Könyvtár és a Szegedi Tanárképző Főiskola közös kiadványaként FENYVESI

ISTVÁN összeállításában 1967-ben megjelent az igen értékes repertórium [34], melynek adatai az 1890 és 1944 közötti időszakra vonatkozóan már önmagukban is eléggé tanúskodnak az orosz kultúra alkotásainak szegedi fogadtatásáról és hatásáról.

A magyar—orosz művelődési kapcsolatok kedvező alakulása nemcsak az orosz irodalom magyarországi népszerűségének fokozódásában, hanem az orosz zenei élet iránti érdeklődés növekedésében is megmutatkozott. Jelentős része volt ebben a hírneves Szlavjanszkij-féle orosz énekkarnak is, mely az orosz kórusművészet széles körben történt nagy sikerű bemutatásával a magyar és az orosz nép közötti közeledés ügyének érdekében különösen hasznos szolgálatot tett. Az énekkar 1890. évi szegedi vendégszereplése után néhány hónappal később a Szegedi Híradó c. lap 1890. május 14-i számában arról adott hírt, hogy Dankó Pista „Helvey Gyula helybeli zongoramesterrel szövetkezve, egy nagyobb daltársulat szervezésével foglalkozik”, hogy azzal később a külföldet is bejárja. Ezután következett Dankó oroszországi útja, melyről a Szegedi Napló 1891. február 1-i száma „Szegedi cigányok a csár előtt” címmel satirikus hangú kommentárt közölt.

Míthogy a Szlavjanszkij-féle énekkar Szegeden is több alkalommal és különösen nagy sikert aratva vendégszerepelt, indokoltnak látszik néhány szót szólni magáról az énekkarról és felidézni magyarországi, ill. szegedi szereplésének néhány mozzanatát.

Az énekkart annak idején Dmitrij Alekszandrovics Agrenyev—Szlavjanszkij (1834—1904) szervezte meg. A kórus nemcsak Oroszországban, hanem annak határain kívül is hírnevet szerzett magának. Többszörös külföldi vendégszereplése során számos európai országban adott hangversenyeket, és ezenkívül Észak-Amerikában is vendégszerepelt.

A kórus műsora igen változatosan volt összeállítva. Az előadott számok között nemcsak orosz, hanem más szláv népek dalai is szerepeltek, így az 1905. évi szegedi vendégszereplés alkalmával előadásra került egy kisorosz dal és egy „szláv polka”. A Nemzet c. budapesti lap 1890. november 21-i számában „Magyar dalok Oroszországban” címmel arról adott hírt, hogy a Szlavjanszkij-féle kórus Svédországban és Norvégiában fog hangversenyezni, és a „társulat műsorában most már magyar dalok is vannak, melyeket Gaál Ferenc szabadkai zeneiskolai igazgató állított össze”.

A kórus műsorában, amelyet egyébként más természetű kifogásokkal együtt szintén bírálat ért az orosz zenei élet több kiválósága részéről, különleges számokat jelentettek az óorosz énekek, valamint a sirató énekek és nem utolsósorban az előadott operarészletek. Szegeden pl. 1893-ban a Russzalka, 1905-ben pedig a Démon c. operából is adtak elő részletet.

1893-ban az énekkar műsorát tartalmazó színlap szövegével kapcsolatban érdekes bírálat látott napvilágot a Szegedi Napló március 3-i számában. A cikkíró joggal tette az alábbi megjegyzést: „Van ezenfelül még valami mondani valónk a mai színlapra, amelyen nem tudja az ember nevensen-e vagy bosszankodjon. A Szlavjanszkijék műsora jó részben németül van lenyomtatva a szegedi színház színlapjára. Ami kis része le van fordítva magyarra, az is igen humoros, így például az ó-orosz találgatós mese mint ókorbeli talánydal szerepel. Az ilyen orosz-német-magyar fordítás természetesen nagyon spanyolul hangzik s megbotránkozott rajta mindenki”.

Az énekkar férfiakból, nőkől és gyermekekből állt, 1893-ban azonban a karnak Szlavjanszkij leányán kívül más női tagja nem volt magyarországi vendégszereplésük alkalmával.

A kórus tagjainak öltözkését a sajtóban megjelent beszámolók kivétel nélkül



Agnieszka-Slavjanskij Nagyezsda nevű leánya,
az énekkar későbbi vezetője



Dmitrij Alekszandrovics
Agnieszka-Slavjanskij

a cikkíró 1890-ben mire célzott a következő kijelentésével: „azok már a társulat férfi énekesei, akikkel esetleg találkozni fogunk más, mérgeőbb körülmények között is...” Mindenesetre a cikk írója a legnagyobb sajnálkozással gondolhatott vissza erre a kijelentésére is két hét eltelté után, amikor az énekkar tagjai Aradon, amint azt a Szegedi Híradó 1890. február 16-i számában szintén olvashatjuk, „kegyelettel emlékeztek meg a tizenhárom aradi vértanúról, s a kivégeztetésük helyét jelző emlékoszlopot megkoszorúzták, s ott gyászalt is énekeltek”.

Az, amire a Nemzet c. lap cikkírója 1890-ben a fentebb idézett kijelentésében célzott, két és fél évtized múlva a népek számára annyi véráldozatot és oly sok szenvedést jelentő világháború kitörésével bekövetkezett. A háború folyamán a szegedieknek is ezrei kerültek ki az oroszországi harcterekre. A hadifogságba esett szegedi katonáknak a fogság nehéz éve alatt szintén alkalmuk nyílt a háországban az orosz népnek nem „mérgeőbb körülmények” közötti közvetlenebb megismerésére. Amikor hazatérésük lehetővé vált, közülük többen orosz feleséggel tértek vissza Szegedre. Minthogy ebben a városban is több olyan orosz hadifogoly telepedett le, akik hazájukba nem tértek vissza, így azután a szegedi családnevek között orosz családnevek is megjelentek. Számuk tovább gyarapodott orosz emigránsok érkezésével. Ezek azok a körülmények, amelyek magyarázatot adnak arra, hogy a szegedi családnevek között orosz családnevek is meghonosodtak, mint pl. a *Voronkov* név. A szegedi orosz családnevek számbavétele és meghonosodásuk történetének feldolgozása a Szegeddel kapcsolatos kutatások egyik feladata lesz.

Mindaz, amit dolgozatomban előadtam, nem nyújt teljes képet a régi Szeged történetének orosz vonatkozásairól. Ez a felvázolt kép csak a további kutatások eredményeként válhat kerek egészé a még homályban rejtőző adatok feltárásával.

JEGYZETEK

- [1] REIZNER JÁNOS, Szeged története. Szeged, 1899. I, 19.
- [2] NAGY ZOLTÁN—PAPP IMRE, Szeged. Budapest, 1960. 28.
- [3] *Scriptores rerum Hungaricarum tempore ducum regumque stirpis Arpadianae gestarum.* Vol. II. Budapest, MCMXXXVIII. 490.
- [4] THALLÓCZY LAJOS, Adalék az ó-hit történetéhez Magyarországon. Századok, 1896. 205.
- [5] *Scriptores...* 495.
- [6] Дроздов П. И., Вехи многовековой дружбы. Москва, 1965. 32.
- [7] Uo. 33.
- [8] BALLAGI ALADÁR, Búcsújáráhelyek Oroszországban. Budapest, 1888. 4. Ballagi Aladárnak különös figyelmet érdemlő megállapításait a szóban forgó domborművel kapcsolatban az alábbiakban idézem: „Odébb, ezzel egy vonalban, szintén magaslaton emelkedik a még 1008-ban alapított Szent-Mihály kolostor, Kiev legrégibb szentegyházával... Az oroszok előtt főképp Szent Borbála ezüst síremléke miatt nevezetes ez az egyház, reánk nézve azonban az oldalába falazott vörös homokkőbe vésett lapos dombormű miatt. Két páncélos lovas vitéz van, azon kivésve, a mint egy földön fekvő, csúcsos sisakú, szakállas bajuszos harcost hosszú pikájukkal átdöfnék. Amazok oroszok, ez a letiport ember azonban bizonyára kun vagy magyar, kinek arca és ruhája azt hiszem legrégibb, eddig ismeretlen emléke a magyar typus és viseletnek. Ugyanily szakállas bajuszos, s hasonló öltözetű harcosok, hosszú egyenes sípokat — talán az ősi tárogatót — fúvó alakok kíséretében láthatók az elébb említett Zsófia templom fal-festményein, mely tény még inkább megerősíti bennem a véleményyt, hogy e marcona vitézek nem ábrázolhatnak másokat, mint kunok, besenyők vagy magyarokat” (BALLAGI ALADÁR i. m. 4—5.).
- [9] REIZNER i. m. I, 177—8.
- [10] TARDY LAJOS ezen dolgozatát lásd „Tanulmányok a magyar-orosz irodalmi kapcsolatok köréből”. Budapest, 1961. I, 121—46.
- [11] Bronyevszkij magyarországi útleírása magyarul 1947-ben jelent meg TARDY LAJOS bevezető tanulmányával.
- [12] REIZNER i. m. I, 363.
- [13] Хронологическое обозрение истории Новороссийского края. I. Одесса, 1836.
- [14] BARÓTI LAJOS, Adattár Dél-Magyarország XVIII. századi történetéhez. I—II. Temesvár, 1893—1896. II, 395.
- [15] Uo. II, 306.
- [16] DROZDOV i. m. 88.
- [17] BARÓTI LAJOS i. m. II, 319.
- [18] DROZDOV i. m. 90.
- [19] Szegedi Állami Levéltár (SZÁL), Szegedi városi tanácsülési jegyzőkönyvek. 1748—52. 726.
- [20] Uo. 724.
- [21] SZÁL, Szegedi városi tanácsülési jegyzőkönyvek. 1753—59. 274.
- [22] Uo. 527, 653.
- [23] Uo. 525.
- [24] Uo. 572.
- [25] SZÁL, Szegedi városi tanácsülési jegyzőkönyvek. 1818. 3474
- [26] SZÁL, Szegedi városi tanácsülési jegyzőkönyvek. 1819. 3303
- [27] REIZNER i. m. I, 173—174.
- [28] THALLÓCZY LAJOS, Oroszország és hazánk. Budapest, 1884. I, 5—6.
- [29] Szegedi Híradó. 1879. március 28. 38. sz.
- [30] SZABÓ ENDRE, Zsebbe való orosz nyelvtan. Budapest, 1888.
- [31] THALLÓCZY LAJOS i. m. 186. A Nemzet c. budapesti lap 1890. november 13-i számának reggeli kiadásában pedig a következő hír jelent meg: „Jókai darabja Pétervárott. A pétervári úgynevezett „Kis-színház”-ban e héten adják elő Jókai Mór „Deli Marko, vagy I. Napóleon mamelukja” című operettjét orosz fordításban. A darab zenéjét Rosé írta.”
- [32] L. pl. Nemzet 1890. február 16., november 14., december 2., december 10., Pesti Hírlap 1893. február 15.
- [33] Nemzetközi emlékek Szeged múltjában. Dél-Magyarország. 1965. október 28.
- [34] FENYVESI ISTVÁN, Az orosz és szovjet kultúra a szegedi lapokban 1890—1944. Szeged, 1967.

РУССКИЕ СВЯЗИ В ИСТОРИИ СТАРОГО СЕГЕДА

Л. Палашти

Из провинциальных городов Венгрии прошлое Сегеда особенно богатое в международных связях. В истории города находим русские связи впервые в XVIII веке, в период после ликвидации пограничных постов на побережье Мароша. После перевода пограничных военных поселений на гражданское управление вместо с эмигрировавшими недовольными сербскими пограничниками, много сегедских жителей выехало в Россию.

С середины XIX. века произошло несколько событий, связанных с Россией, напр. в 1849 году появление русских солдат в Сегеде, компания в России по помощи пострадавшим от сегедского наводнения и восстановления города (1879). Памятники благоприятного формирования венгеро-русских культурных взаимосвязей также имеются и в истории Сегеда. В возрастании интереса к русской музыкальной жизни значительную роль играла и русский хор Агренева-Славянского, который имел в Сегеде большую популярность. В годы, после первой мировой войны, сегедские фамилии обогатились и русскими фамилиями в связи с поселением в Сегеде значительного числа русских лиц.

RUSSISCHE BEZIEHUNGEN IN DER GESCHICHTE DES ALTEN SZEGED

Von

L. Palásti

Von Ungarns Provinzstädten ist die Vergangenheit von Szeged besonders reich an internationalen Beziehungen. Belegmässig nachweisbar finden wir erst im 18. Jahrhundert russische Beziehungen in der Geschichte der Stadt, und zwar in der Zeit nach der Aufhebung der Grenzwache in der Miereschgegend. Nämlich zur Zeit der Auswanderung der serbischen Grenzsoldaten, die mit der Umsetzungen unter die Zivilverwaltung von der militärischen Siedlungen der Grenzwache unzufrieden waren, wanderten auch mehrere Szegeder Einwohner nach Russland aus.

Von der Mitte des 19. Jahrhunderts an sind mehrere Ereignisse geschehen, die auf russische Beziehungen hindeuten, z. B. die Erscheinung der russischen Soldaten in Szeged im Jahre 1849, die Hilfsaktion in Russland, um den Szegeder Hochwassergeschädigten zu helfen und die Neuaufbau der Stadt zu unterstützen.

Das Andenken der günstigen Gestaltung der ungarisch-russischen Bildungsbeziehungen ist auch in der Geschichte von Szeged auf uns geblieben. In der Zunahme des Interesses für das russische musikalische Leben hat auch der russische Slawjanskijchor eine bedeutende Rolle gespielt, der auch in Szeged eine grosse Popularität genoss. In den Jahren nach dem ersten Weltkrieg nahmen die Szegeder Familiennamen wegen endgültiger Niederlassung mehrerer russischen Personen in Szeged auch durch russische Familiennamen zu.

CSOKONAI IGÉINEK NYELVTANI, STILISZTIKAI ELEMZÉSE

Írta: ROZGONYI MIKLÓSNÉ

Csokonainak sikerült megtalálnia a gondolataihoz legadekvátabb formát. Ezt már első életrajzírója megállapította:

„Az új szavai egészen méltók az új gondolataihoz. Némelyek könnyűek, mint a zefír, némelyek a szívet átlövik, mint a sebes villám: mások lágyak, szelídek, mint a májusi alkonyodás, némelyek erősen megrezzentenek bennünket, mint a mellettünk lecsapott menykő, mások édesen csevegnek, szenderítenek, mint a pázsiti patak zöngése, átáljában pedig ezek a ruhák úgy a gondolat testéhez vagynak szabva, mintha onnan nőttek volna ki” [1].

Ezt a változatos, színes sokrétűséget bizonyítják az elemzett költeményekben (a versek 17%-a) előforduló igék is. Gyakori előfordulásuk természetes az írói életműben, hisz az ige a nyelvtani rendszer és a nyelvhasználat középpontjában áll. Központi jelentőségét fajainak gazdagsága, a képzés lehetőségének sokfélesége, a jelentésárnyalatok bősége, valamint a származékoknak és összetételeknek sokasága adja. E gazdag és árnyalt jelentéstartalom s változatos kifejező alaki gazdagság folytán rendszerint az ige áll a mondat középpontjában, főhelyen, állítmányként, s így a többi mondatrész (a jelző kivételével) hozzákapcsolódik mint bővítmény [2]. Érzékelteti a változás, a mozgás folyamatát, s használata aktivitást, mozgalmasságot visz a stílusba [3]. Csokonai igéi a szoros értelemben vett nyelvi funkción kívül stilisztikai rendeltetésűek is. Az alábbiakban ezt a sokszínűséget igyekszem bemutatni.

a) *Igék halmozása*

A legszembetűnőbb eszközzel, az igék művészi halmozásával dinamizmust, elevenséget teremt:

„Sír tisztelőd, ha *kél*, ha *fekszik*
Miolta azzal nem *dicsekszik*,
Kiben *gyönyörködött*.”

(Még egyszer Lillához I. 429.)

„Ha *kivalljuk*, hogy *szeretünk*,
Az ifjaktól *megvettünk*,
Ha szólni meg nem *kívánunk*,
Az ördög sem jár utánunk!”

(Dorottya kínjai I. 469.)

„Óh, *csókollak*, óh, *öllelek*!
Míg *moccanok*, míg *lehellek*.”

(Szerelemdal II. 68.)

„Jer, e répánál *térdeljünk*,
Jer, *kacsint* e tulipánt,
Jer, e töknél *süvegeljünk*:
Mind *használ* ez, s egy se *bánt*.”

(Főhadnagy Fazekas úrhoz II. 177.)

Elsősorban azokban a költeményekben halmozza az igéket, amelyekben az őt legmélyebben érintő eseményekről ír. A feszítő, nagy intenzitású érzelmek egy igesorban kapnak nyelvi formát:

„Bús elmém rajtad *tűnődik*;
Csak *kiván*, *sóhajt*, *gyötrődik*.”

(Az utolsó szerencsétlenség II. 125.)

„Szeme *biztatott*, *öldöklött*;
Őlt, s *gyógyított* másfelől;”

(uo. 126.)

„A kővár gyomra *szétdűllyed*,
A rabló zúg, *hereg*, *süllyed*;
Én *úszok*, az ég *segél*:
Lilla *int*, és nekem *él*”

(uo. 132.)

„Fúlok, *lehellek*; *fázom*, *gyúlok*,
Vagy egy *kivégez* már, vagy más,
Ajúllok, *érzek* és *ocsúlok*:
Haj! mely szörnyű *hányattatás!*...”

(Tüdőgyulladásomról II. 174.)

„*Vannak*-é ott, kik még *mogorul szóllanak?* —
Sóhajtasz,- *elsuhansz*,- *értem*,- *elmúltanak!*”

(Marosvásárhelyi gondolatok I. 473.)

„Vagy *hever* s *éhezik* a paradicsomban,
Vagy *koldul*, vagy *lop*, *öl*, *prédál* alattomban,”

(uo. 475.)

b) Igefajok

A szorosan cselekvést jelentő igéket gyakran használja mozgás megjelenítésére.

„Téged *hordozlak* útamban,
Téged *ölellek* ágyamban,
És valahányszor *felkelek*,
Szerelmedről *énekelek*”

(Szerелеmdal II. 67.)

„*Felvészem* a lantot, s *gyepedző*
Sírod előtt *keseregve ülök*.”

(Doktor Földi sirhalma felett II. 55.)

„Ha máskülönben nem lehet,
Felégetem
Azt a vityillót, s ötöt is
Belévetem.”

(Parasztdal I. 564.)

„Maga e kunyhóban éhezvén *kucorog*”
(Zsugori uram I. 223.)

„Itt *jajgat*, s fejére *kulcsolódik* keze” —
(uo. 224.)

Tehát dramatizálva, színjátékszerűen peregnek előttünk a képek, egy egész cselekvéssort látunk.

Gondolati, elmélkedő jellegű költeményeiben szívesen használja a történet jelentő igéket.

„Tavas *virít*, s száz rózsza *nő*
Orcádnak Édenében,”
(Az esztendő négy szakasza I. 187.)

„A barátság s kedv *megszűnik*,
Tréfa, nyájasság *eltűnik*,”
(Az emberiség s a szeretet I. 393.)

„*Lehasadoztak* már a fekete vásznak”
(Magyar! hajnal hasad! I. 309.)

„*Elmúltak, bédültek* abb'a sírhalomba,
Melyhez *közelítünk* mi is minden nyomba.”
(Marosvásárhelyi gondolatok I. 473.)

„Te vagy a pont, melynél a vadság *eltűnik*,
Te vagy, hol az ember érezni *megszűnik*,”
(uo. 475.)

„Az igaz, *fejérlik* orcád igen szépen,”
(Rút ábrázat s szép ész I. 18.)

„Óh, nem *fáj*-é a szíve
Minden magyarnak,”
(Jövendölés az első oskoláról a Somogyban I. 565.)

„Csak *maradj* magadnak!
Biztatóm valál,”
(A reményhez II. 139.)

A cselekvőnek és a cselekvésnek egymáshoz való viszonya szerint a szenvedő, műveltető és ható igék gyakoribbak. A szenvedő igék használati köre ma már igen szűk, csak sajátos stilisztikai értékben fordulnak elő [4]. Csokonainál stilisztikai érdekesség, hogy a hivatalos hangvételű szenvedő igét csipkelődőn, ironikus céllal alkalmazza:

„Nem *méltóztatik* ő kimondani a szót,
Az u-t ő-nek mondja, a-nak teszi az ő-t.”
(A kevély I. 15.)

„És ha érkezése *hallatik* Szelimnek,
Sok száz előkontyú turbékol egy himnek.”
(Konstancinápoly I. 225.)

Ragozott alakban is előfordul (tárgyas ragozás, többes szám harmadik személy).

„Debrecen és Patak
Messze estenek
Ide, hol a Múzsák
Nem is *esmértettenek*.”
(Jövendölés az első oskoláról a Somogyban I. 565.)

„Ők pedig, bár *meggyőzettek*,
Mégis többet nem vesztek
Mindössze is ezernél.”
(Békaegérharc I. 91.)

A műveltető és álműveltető igék egyaránt könnyedséget kölcsönöznek stílusának:

„Sugár derekadat ne *csudáltasd* vélünk:
Az ánglus csikókba szebbet is szemlélünk.”
(Rút ábrázat s szép ész I. 17.)

„Almás szürke csödör lovát *táncoltatja*,
Lejtős fordulással kerengve *ugratja*.”
(A magyar gavallér I. 29.)

„Ártatlanul *kecsegtetel* magadba,”
(A magánosságához I. 466.)

„Cseppecskéit a nyílt rázsákba *hullatja*”
(Az estve I. 214.)

„Magát a hold rezgő fényénél *ingatja*.”
(uo. 214.)

„Ah, szárnyad eszembe *juttatja*
Psychét, s az ő *bánatjait*,”
(A pillangóhoz II. 138.)

„Sima száddal mit *kecsegtetsz*?
Mért nevetsz felém?
Kétes kedvet mért *csepegtetsz*
Még most is belém?”
(A reményhez II. 138.)

„Kertem nárciszokkal
végig *ültetéd*
Csörgő patakokkal
Fáim *éltetéd*,”
(uo. 138.)

A ható igét árnyalt érzelmek kifejezésére használja: Visszaemlékezés a teljesült boldogságra:

„Boldog órák! a melyekben
Szíve kulcsát *birhatám*,
S a meghitt enyelgésekben
Lelke lángját *szihatám*.”

(Az utolsó szerencsétlenség II. 127.)

Tiltakozás:

„Nem! ezt meg nem *fagylalhatja*
A sír nyálkás bőlozatja.”

(uo. 129.)

A bánat okozta elbizonytalanodás:

„*Zokoghat* még egy betűcskét
Belőlem a fájdalom?
Ejthetek még egy könnyűcskét
Utánad, szép angyalom?”

(uo. 125.)

Szomorú játékoság:

„Ha élve nem *alhatok*,
Aluva *meghalhatok*.”

(uo. 130.)

c) *Az igetövek szerepe*

Az igék között számos olyan tő- és alakpár akad, amelyek stilisztikai tekintetben különböző fokú és színezetű motiváltságot eredményeznek [5]. Az igetövek változtatása Csokonai stílusában többféle árnyalásra nyújt lehetőséget. Igen egyéni módon használja a magánhangzók időtartamának változtatását az igetőben, e nyelvünkben ritkán előforduló jelenséget. Ezzel egyrészt archaizál, másrészt ünnepélyessé teszi stílusát.

hagy-hágy

„A tó felé elillantván,
Oda *hagyá* századját.”

(Békaegérharc I. 86.)

„Érzem: e kétségbe
Volt erőm *elhágy*,”

(A reményhez II. 140.)

E *ad-ád*

változatnál az *ád* ünnepélyesebb, ugyanakkor népiesebb ízű is.

„Nagyobb méltóságot *ád* a magyar mente,”

(A magyar gavallér I. 29.)

„Melyet árendába nem *ád* még a világ.”

(Az estve I. 216.)

„A biztató egek gyámolul *adának*.”

(Marosvásárhelyi gondolatok I. 475.)

„Beléjek új erőt *ada*,”

(Békaegérharc I. 91.)

Igen egyéni jellegű alakpárokat használ az alábbi esetekben. Bár szokatlan e szavak ilyen formájú előfordulása, mégsem zavaró, sőt kellemesen ritmikus hanghatású sorokat eredményez.

„Erős vagy? s *levered* az erőseket is,
Erősebb az ökör, s *levér* tégedet is.”
(Rút ábrázat s szép ész I. 18.)

„Melyben egy bölcs csendes nyugtot, hálást
E setét hegyekben *lél*?”
(A tihanyi ekhóhoz II. 135.)

„Nem tartom azt fájdalomnak,
Ami véget *vét* kínomnak!”
(Az utolsó szerencsétlenség II. 130.)

„*Elnyel*, ha az észnek fénye meg nem tartja,”
(Marosvásárhelyi gondolatok I. 475.)

Több formában használja az *sz*-es és *v*-s változatú igetöveket is.
lesz

„De *légyen* ez a szerencse,
Légyen tiéd, barátom.”
(A poéta gyönyörködése I. 10.)

„A rozskenyérhéjból is karácsonya *legyen*,”
(Az estve I. 216.)

„Haldokló sugári halovánnyá *léznek*,”
(uo. 214.)

„*Nem lesz* ez fél, hanem talán
Több mint egész ellenség”
(Az asszonyi állhatatlanságról I. 26.)

„S ezen egynapi csatának
Ekképpen *leve* vége.”
(Békaegérharc I. 94.)

vesz
„A Teremtőt azért *veszi* crisisére,”
(A kevély I. 15.)

„...hogy én ne *vegyek* reám semmi harát,”
(Rút ábrázat s szép ész I. 17.)

„Farkasbundát *vehetünk*.”
(Békaegérharc I. 68.)

„Ha szívem is sírt belőlem,
Mikor búcsút *veve* tőlem”
(Bús hánykódások I. 54.)

„Tiéd volt ez a föld, tiéd volt egészen,
Melyből most a kevély s fősvény dézmát *vészen*.”
(Az estve I. 215.)

Feltételezhető, hogy az utóbbi idézetben a hangulatkeltés szándékán kívül a rim kedvéért is felhasználja a hosszú magánhangzót tartalmazó tövet.

tesz

„Hogy a koronát második
Peleus fejére *teszi*”

(Békaegérharc I. 65.)

„Tudom, hozzám lágyabb lenne,
Szükségemről mindjárt *tenne*.”

(Dorottya kínjai I. 469.)

„Három ember volt, barátom,
Mind a hármáról a fátom,
Hogy ne éljen, már *teve*,”

(A szerelem tilalma I. 560.)

„Ládd, mindhárman búval élünk,
Végy el egyet, *tégy* jól vélünk,”

(Az utolsó szerencsétlenség II. 130.)

A hosszú alakváltozottól körülményeskedővé, cizellálttá lesz a stílus:

„Harmóniás ütést *tész* ezüst szablyáján,”

(A magyar gavallér I. 29.)

„S bátor mást akármit *tészek*,
Érte jutalmat nem *vészek*,”

(Dorottya kínjai I. 468.)

A *v-s* változatú ige-tövek szótári tőalakja régies hangulatot kelt:

„Keletről *fú* a szél”

(Marosvásárhelyi gondolatok I. 472.)

„Ha *szíhatok* borocskát,
A gondjaim csucsúlnak,”

(A bűkergető II. 94.)

Érdekességgént két *v-s* változatú ige-tövet kívánok megemlíteni. Az egyikben az *óv* ige felszólító mód többes szám második személyben teljesen hasonult alakban archaizálásra alkalmas:

„Lelke kegyes: de negédjétől
*Ójja*tok, irgalmas egek!”

(A bátortalan szerelmes I. 102.)

A másikban a *vív* ige ikes formában a cselekvés folyamatosságát érzékelteti:

„És mig d’Onnyó sok csapással
Vívik maga Troxartaxszal,”

(Békaegérharc I. 90.)

A *megy* (*gy-t n-nel* váltakoztató ige-tő) köznyelvi alakban is előfordul:

„Morzsakapóhoz *megy* azzal,”

(Békaegérharc I. 88.)

„Vagy semmiségbe *mentek* ők idővel.”

(Újesztendei gondolatok I. 418.)

Néhol bibliai hangulatú a szó, ellentétben a szövegkörnyezet vulgáris tartalmával.

„Megrág unván a harc szagát,
Félre *méne* peselni,”

(Békaegérharc I. 89.)

Népmesei hangulatú

„Pedig az ő veszteségek
Másfél százra se *megyen*”

(uo. I. 90.)

Ismét köznyelvi

„Verjük meg győzedelmesen,
Hogy haza egy se *melessen*
Épen fegyverünk elől.”

(uo. I. 78.)

„Még nincs rózsza: s te a kopasznak
Mégis csókolására *mégy?*”

(A pillangóhoz II. 136.)

Nemcsak egyes szám harmadik személyben, hanem első személyben is előfordul a *mé*-tőalak. Régies változatnak érezzük [6]. Néhol a versszak kezdő szava, tehát nem a rím kedvéért használja a költő.

„*Mégyek* már. Engedd meg, kedves kincsem,
Hogy megváltó csókom szádra hintsem!”

(Búcsúvétel I. 408.)

„*Mégyünk*, nagy nemzetek! ime Dáciának
Tulsó határin is már megindulának,”

(Marosvásárhelyi gondolatok I. 476.)

„Err’ az útra is csak értek *mégyek*,”

(Búcsúvétel I. 409.)

A *van* igealak töveit variálja, így stílusa nem lesz egyhangú tőle:

„Szép *volt* cavallériájok.”

(Békaegérharc I. 75.)

„Nálunk is *vagynak* olyanok,”

(uo. I. 85.)

„Óh Jupiter!

...ha már a hamis arannak
Ily tiszta jelei s bizonyági *vannak*.”

(A kétszínűség I. 11.)

„Míg én, boldog martalék,
Lánca s karja közt *valék*.”

(Az utolsó szerencsétlenség II. 126.)

Az egyik csoportba sem illeszthető *jön* tőtípust a költemény alaphangjának meg-
felelően változtatja.

Egyszerű közlés:

„Vissza hozzánk egy se *jő*,”
(Üjesztendei gondolatok I. 418.)

„Lóri éppen úgy *jöve* be
Ma az Isten házába,”
(Az asszonyi állhatatlanságról I. 25.)

Tréfás csalogatás:

„De *jőszte* be, Múzsám, a városba velem,”
(Konstancinápoly I. 224.)

Ünnepélyes (biblikus) megszólítás:

„De ez a napom mikor *jön el*?
Áldott Magánosság, *jövel*.”
(A magánosságához I. 465.)

„Siess, késő század! *jövel*, óh boldog kor!”
(Konstancinápoly I. 227.)

Csokonai hangzóhiányos igetöveit ma expresszivebbnek érezzük, mert eltérnek a köznyelvi használattól, régies, népi ízűek. Nyelvemlékeinkben, sőt még a múlt században is gyakoribbak voltak a hangzóhiányos tőalakok [47].

„S kedvezőn *mosolyganak* le
Onnan a kis Rózsira.”
(Földi Rózsa I. 330.)

„Kőről kövekre *görgenek*, zajognak,
Mint Rajna bukkánásai.”
(A magánosságához I. 466.)

„Mely szörnyű kár! egy szél pénzem *elrablotta*,”
(Zsugori uram I. 224.)

„E földön értelmes porképek *mozganak*,”
(Marosvásárhelyi gondolatok I. 472.)

d) Igeidők

Az igeidők skálája a költői nyelvben is előfordul, akár kora köznyelvében.. Stilisztikai értéke változó. Ma költőink archaizálási szándékkal vagy tájszólással történő jellemzésre használják. Csokonai korában az igeidő változatossága élő nyelvi valóság volt, természetesen a különböző formák más-más hangulati árnyalatot érzékeltettek [8].

Valóban a jelen idő alkalmas Csokonainál is az egyszerű, keresetlen közlésre..
„A halálnak jöttét egy ember se *tudja*,
Az erő, a szép szín gyakran *elhazudja*,”
(Mindég közel van a halál I. 8.)

„A gyönyörűség karjait
Itt *kinyújtja* énnekem,
S pengetvén lantom húrjait,
Lelkesíti énekem!”
(A poéta gyönyörködése I. 11.)

„Ha *haragszol, megkövetlek*;
Békélj meg, szép angyalkám!”

(Megkövetés II. 113.)

Jelen időben is elég gyakran előfordul a mássalhangzótorlódást kiküszöbölő teljesebb tőalak. A torlódás feloldása folytán kellemesebb hangzású, mint rövidebb változata.

„Nézd csak, az orgonák tövébe,
Mely kellő szagok *lengenek*;

(A pillangóhoz II. 137.)

„Álmaim is mind nehezek:
Mind csak kísértést *érezek*.”

(Dorottya kínjai I. 470.)

A ma köznyelviileg használt múlt idejű alakon kívül az elbeszélő múlt, és az összetett múlt is megtalálható verseiben. Csokonai a *-t* jeles múlt idejű alaknál is használja a mássalhangzó torlódást kiküszöbölő teljesebb tőalakot:

„Fizignát, egy kis késéssel
Igy *kezdette* szavait:”

(Békaegérharc I. 68.)

„Mert mondani másnak ingyen *sajnálotta*-”

(Zsugori uram I. 223.)

„*Állott* a Természet örök építménye,”

(Konstancinápoly I. 225.)

Az elbeszélő múlt a XIX. sz. első felének irodalmi nyelvében közkeletű volt. Semmiféle vonatkozásban nem fejez ki más időjelentést, mint a szokásos múlt idő (csak ma már stilushangulata más); ezért is váltakozhat olykor egyetlen mondaton vagy mondatson belül a kettő [9].

„Kikergetett, s *lelugoza*
Subámat is.”

(Parasztdal I. 563.)

„Egyszóval, e vidám melancholiának
Kies szállásai öröme *nyílnak*.”

(Az estve I. 215.)

„Hol a magyar lelkek
Megvetve *heverének*.”

(Jövendölés az első oskoláról a Somogyban I. 565.)

A régies múlt idő vegyülései alakjai (*-tenek -tek* vegyülése) feltételezhetően nemcsak a mai nyelv számára régies hangulatúak, hanem Csokonai korában is választékos kifejezésként alkalmazták.

„Hogy az elszédült istenek
Egészen *elréműltenek*,”

(Békaegérharc I. 93.)

„De egy bűbajos hang neszére
E víg scénák *eltűntenek*,
S ha ő halálos gyöttrésére
Ég, föld, mind *felesküdenek*-.”
(A pillangóhoz II. 138.)

„Jaj, de friss rózsáim
Elhervadtanak;
Forrásaim, zöld fáim
Kiszáradtanak;”
(A reményhez II. 139.)

Az összetett múlt Csokonai korában is körülményeskedő, bonyolultabb stílus-
hatású.

„Nem *állott volt* még *ki* a kevély uraság,”
(Az estve I. 216.)

„T’od, azt *hazudtam volt* neki:
Csak a pipát...”
(Parasztal I. 563.)

Csokonai a jövő időt a jelen idejű igealakokkal fejezi ki leggyakrabban.
„E kézzel fogható setétség *eltűnik*,
Az éjnek madara huholni *megszűnik*.”
(Konstancinápoly I. 226.)

„Tárházát az áldott emberiség *nyitja*,
Édes fiainak sebeit *gyógyítja*,”
(uo. 227.)

A *majd* segítségével is alkot jövő időt.
„*Majd* talám a boldogabb időben
Fellelik sírhelyemet:”
(A tihanyi ekhóhoz II. 135.)

„*Majd* ha a negyvenet *megélem*,
Mint öreg poéta már,”
(Földi Rózsa I. 331.)

A múlt század elején még divatozott az *-and -end* jeles jövő idejű alak használata.

„Aki eztet *elveendi*,
Tudom, hogy meg fog szenvedni
Szülei vétkéért is”
(Az asszonyi állhatatlanságról I. 26.)

e) *Igemódok*

A feltételes mód árnyalatos gazdagsága természetes szerepén kívül még finom jelentésárnyalat kifejezésére alkalmas [10]. A feltételesnek, kíváncsúnak hitt cselekvés, történés kifejezésén kívül olyan stilisztikai értékei is vannak, amelyek alkalmassá teszik őket értelmi, hangulati különbségek megéreztetésére [11]. Vágyat, kívánságot fejez ki:

„Vajha te csak egyszer *említnél* engemet”
(Konstancinápoly I. 227.)

„Hej, ha *tudná* kedves lélek,”
(Dorottya kínjai I. 467.)

Fokozottabb kívánságot, mélyebb óhajt fejez ki a ható ige feltételes változatának használatával:

„Mert ha szívemet cserébe
Tehetném az úr mellyébe,”
(Dorottya kínjai I. 471.)

„Életem sincs, csak *nyújtózhatnám*,
Az úr karjára *vágyhatnám*.”
(uo. 470.)

„...van ezüstje, aranya,
Amelybe ha *markolhatnék*,
Hozzá jobb kedvet *mutatnék*”
(Egy fiatal házasulandónak habozása I. 559.)

Ritkábban enyhíti, mérsékeli az állítás élet [12]:

„Kik a seregnek *szednének*
Posztót és egyebeket,”
(Békaegérharc I. 75.)

„Hasonlatos *lehetnél*
A Lilla ajjakához.”
(A szamóca I. 396.)

Óvatos árnyalatot adnak a közlésnek a feltételes múltú igealakok:

„És el is *vesztette volna*
Örökre a békákat,
Hogyha meg nem *szánta volna*
Jupiter a párákat,”
(Békaegérharc I. 93.)

„Nem *fért volna* ijedtébe’...”
(uo. 70.)

Az elemzett versek közül egyben a feltételes mód jövő idejének használata is előfordul.

„Ezt is foga között szűrve kell kitenni,
Különben parasztos s comis *fogna lenni*”
(A kevély I. 15.)

(Feltételezhetően a teljes életműben több példát is találunk erre.)

A felszólító mód alanyi és tárgyas ragozás egyes szám második személyében kialakult rövidebb és hosszabb formát egyaránt megtaláljuk Csokonainál. A hosszabb forma enyhébb felszólítást, vagy kérést fejez ki [13].

„Csak te is hívedre *nézzél*,
Kedvesem.

Csókra új csókot *tetézzél*
Szívesen.”

(Két szerető dalja. I. 404.)

„*Késsél* még, setét éj, komor óráiddal,”
(Az estve I. 215.)

„Akinek díszére *építsél* templomot,”
(Marosvásárhelyi gondolatok, I. 475.)

A rövidebb alak szigorúbb parancsot, vagy határozottabb kérést tartalmaz:
„Angyalom, *szeress!* Kincsem, meg ne *vess!*”
(Búcsúvétel I. 409.)

„*Állj* meg! *állj*, te irgalmatlan!”
(Az utolsó szerencsétlenség II. 128.)

„*Ládd*, mindhárman búval élünk,
Végy el egyet, *tégy* jól vélünk,”
(uo. 130.)

„*Vigyázz*, ha a hízelkedő
Rád mosolyog.”
(A hízelkedő II. 17.)

„*Hagyj el*, ó Reménység!
Hagyj el engemet”
(A reményhez II. 140.)

„De *kisiess*, Múzsám,”
(Konstancinápoly I. 225.)

„*Vigadj*, magyar haza! s meg ne *tagadd* tömött
Javaidtól azt a valódi örömet.”
(Magyar! hajnal hasad! I. 309.)

„*Kelj fel* azért, magyar! álmodból *serkenj fel*,”
(uo. 310.)

„*Mondd* meg nékem, komoly fuvallat!”
(Marosvásárhelyi gondolatok I. 473.)

„Hamar-követje a tavasznak,
Hímes pillangó idvez-*légy!*”
(A pillangóhoz II. 136.)

„*Menj, fuss* a szellők ellenébe,
Tán a violák fejlenek”
(uo. II. 137.)

A *hadd* a felszólító módú ige előtt biztató, serkentő jelentésárnyalattal színezi a felszólítást:

„*Hadd* bodorodjon a békák
Lekonyult bokkrétájok.”
(Békaegérharc I. 92.)

f) *Igekötők*

Az igekötőnek fontos szerepe van a stílus motiváltságában [14]. Csokonai szívesen és gyakran alkalmazza az igekötőket, sokat a ma is használt értelemben. Befejezettségre utal:

„Már *el*hagytak mindenek.”

(A tihanyi ekhóhoz II. 134.)

„Jaj, Lillám is a tiran törvénynek,
S a szokásnak *meg*hódolt.”

(uo. 135.)

„Lilla szívét kértem,
S *meg*adá az ég.”

(A reményhez II. 139.)

A cselekvés intenzitását érzékelteti:

„Az egyiket ama fa-vár
Által *széjjeldörzsölék*,”

(Békaegérharc I. 74.)

„Bajuszokat *kípedrették*
Holmivel huszárosan,”

(uo. 75.)

„Erre az egész palota,
*Fel*zendült,”

(uo. 92.)

„...az istenasszonykák
Elsikolták magokat,”

(uo. 93.)

Átvitt értelemben az igekötők fontos eszközei a jelentéssűrítésnek, esetleg nyomósításnak. Egy-egy találóan megválasztott igekötővel bonyolult cselekvés-és történésfolyamatot lehet egyetlen szóba beletömöríteni [15].

„És ha e szómért: szeretlek
Úgy *kikelhetsz* ellenem:”

(Megkövetés II. 114.)

= méltatlankodhatsz a vallomásom miatt

„Miért szállsz ama puszpángokra?
Hiszen nem a víg kikelet
Adott még új kantust azokra;
Át*zöldellik* ők a telet”

(A pillangóhoz II. 136.)

= egész télen zöld a lombjuk

„El nem esmért szent magánosságban
Könnyezem le napjaim”

(A tihanyi ekhóhoz II. 135.)

= könnyes szomorúsággal múlnak, telnek napjaim

A befejezettséget a *meg* igekötő fejezte ki és sokkal gyakrabban használták, mint a mai nyelvben. Csokonainál egyes esetekben a mai nyelvhasználat számára kissé idegenül hat a *meg* használata.

„Egy szódra lelkem *megéled*,” (ma: feléled)
(Szerelemdal II. 67.)

„Kerek hajnal! sugároddal
Küllőzd meg a fél eget” (ma: küllőzd be)
(Főhadnagy Fazekas úrhoz II. 175.)

„Ezt mondván *meghaláloza*,” (ma: elhalálozott)
(Békaegérharc I. 72.)

„Erre *megbúsult* szívében (ma: elbúsult)
Üregjári hevesen,”
(uo. 84.)

„Ők pedig, bár *meggyőzettek*,” (ma: legyőzettek)
(uo. 91.)

„S a békaság *megszalada*” (ma: elszaladt)
(uo. 91.)

A *be* igekötő két alakja közül a *be* gördülékenyebb, a *bé* népiesebb ízű.

„E virágot szép öledbe,
Vedd be”
(Földi Rózsa I. 331.)

„De *jöszte be*, Múzsám, s városba velem,”
(Konstancinápoly I. 224.)

„*Béfüszerszámozzák* az egész vidéket.”
(A reggelről I. 30.)

„Úgy *bécsukott* az a guta
Vén mostoha,”
(Parasztdal I. 563.)

„*Telj bé*, kettős szent kötelesség,”
(Tüdőgyúladásomról II. 175.)

„*Szegd bé* a kék felleget.”
(Főhadnagy Fazekas úrhoz II. 175.)

„Ma csak harminc arany *jött bé* a kasszába,”
(Zsugori uram I. 224.)

g) Az *igék* stilisztikájának más kérdései

Érdekesség a „népies összerántott igealak”. (A kifejezést Soltész Katalin Babits Mihály költői nyelve című könyve 152. lapján használja.)

„*T’od* azt hazudtam volt neki
Csak a pipát...”
(Parasztdal I. 563.)

„Férje lennék az erszénynek,
E'kén a szegény legénynek!”

(Egy fiatal házasulandónak habozása I. 559.)

„Szíved javát nemde nem
Megtarthat'd mégis nekem?

(Az utolsó szerencsétlenség II. 131.)

„Lár'd, még a földben szunyókálnak
A Flóra gyenge szüzei,”

(A pillangóhoz II. 137.)

A cselekvés irányulása szerint tárgyatlan jelentésű igékhez a mondatban olykor kapcsolódhat valódi tárgy. Csokonai is használja költői nyelvében.

„Képének pirosló *tejét* büszkén *ússza*.”

(A magyar gavallér I. 29.)

„Mert ezer baj, meg három;
Akár merre *eljárom*,”

(Bús hánykódások I. 52.)

„*Járd el* Germánia hajdani Bakonyját”

(Marosvásárhelyi gondolatok I. 474.)

„*Agyontáncolta* magát.”

(Békaegérharc I. 69.)

„Majd ha a negyvent *megélem*,”

(Földi Rózsa I. 331.)

„Múzsák! kik a várnak alját *megültétek*,”

(Marosvásárhelyi gondolatok I. 473.)

„Túl a mongol *futja* salétrom pusztáit,”

(uo. 474.)

A változatos igehasználat csak egy töredéke Csokonai költői eszközeinek; de a költő ezzel is bizonyítja, hogy a magyar nyelvet alkalmasnak tartja a legdifferenciáltabb érzelmek és gondolatok kifejezésére. Csokonai korában ezt bizonyítani kellett, ezért tudatosan választja meg a nyelvi formát a megfelelő tartalomhoz, nyelvileg is gondosan szerkeszti verseit. Legnagyobb érdeme az egyszerűség és természetesség nyelvében és stílusában egyaránt. Amit a magyar nyelvért tett, az egész nemzetnek szólt: „...hadd szokjon az olvasáshoz a közönség, hadd szelidüljön az Ásiai erkölcs, csinosodjon a magyar guszthus, jobb híreket hordjanak a Napkölti Szelek Európának tudósabb részeire az Iszter partjairól. — Én mit lehet részemről véghez vinni, el nem múlatom” [16].

JEGYZETEK

[1] DOMBY MÁRTON, Csokonai élete. Bp., 1955.

[2] KOVALOVSKY MIKLÓS, Az igehasználat kérdésköre. MNYh. Bp., 1969. 161.

[3] FÁBIÁN PÁL—SZATHMÁRI ISTVÁN—TERESTYÉNI FERENC, A magyar stilisztika vázlata. Bp., 1958. 175.

- [4] BENCZÉDY JÓZSEF—FÁBIÁN PÁL—RÁCZ ENDRE—VELCSOV MÁRTONNÉ, A mai magyar nyelv Egyetemi jegyzet, Bp., 1960. I. 14.
 [5] FÁBIÁN—SZATHMÁRI—TERESTYÉNI i. m. 176.
 [6] KOVALOVSKY I. m. 183.
 [7] A mai magyar nyelv rendszere. Leíró nyelvtan I. (TOMPA JÓZSEF szerk.) Bp., 1961. 317.
 [8] SOLTÉSZ KATALIN, Babits Mihály költői nyelve Bp., 1965. 151.
 [9] Kovalovszky i. m. 180.
 [10] FÁBIÁN—SZATHMÁRI—TERESTYÉNI i. m. 182.
 [11] ua. 183.
 [12] ua. 184.
 [13] ua. 186.
 [14] ua. 186.
 [15] ua. 185.
 [16] HARSÁNYI ISTVÁN—GULYÁS JÓZSEF, Csokonai Vitéz Mihály összes művei. Bp., 1922. II. 646. A dolgozatban előforduló versidézetek Csokonai Vitéz Mihály összes versei. Bp., 1967. I—II. kötetéből valók.

ГРАММАТИЧЕСКИЙ, СТИЛИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ГЛАГОЛОВ ЧОКОНАИ

Розгони Миклош

Глагол стоит в центре грамматической системы и употребления языка. Его центральное значение даёт богатство видов, многообразие возможности образования, обилие оттенков значений и множество производных слов и сочетаний. Это богатое и оттенённое содержание значения и его многостороннее выражающее богатство форм увеличивает и стилистическую роль. Рассматривая стихи Чоконאי, можно определить, что он употребляет глаголы для эмоционального оттенения самых различных содержаний. Он архайзирует, сжимает, делает текст экспрессивнее. В одном месте эффект стиля глагола носит народный характер, в другом более литературный. Иногда он торжественен, другой раз шутливый, игривый, но всегда естественно вливается в текстовое окружение. Поэт и этим доказывает, что он венгерский язык считает подходящим для выражения самых дифференцированных чувств и мыслей. Во время Чоконאי это и нужно было доказать.

GRAMMATISCHE UND STILISTISCHE ANALYSE DER VERBEN VON CSOKONAI

Von
M. Rozgonyi

Das Verb steht im Mittelpunkt des grammatischen Systems und des Sprachgebrauchs. Seine zentrale Bedeutung ergibt sich aus dem Reichtum seiner Gattungen, aus der Vielfalt seiner Bildungsmöglichkeiten, aus der Fülle der Bedeutungsabtönungen und aus der Unzahl der Ableitungen und der Zusammensetzungen. Dieser reiche und nuancierte Bedeutungsgehalt und der mannigfaltige formale Reichtum steigern auch seine stilistische Rolle. Wenn wir Csokonais Gedichte untersuchen, können feststellen, dass er die Verben für die Stimmungsabtönung der verschiedensten Inhalte gebraucht. Er archaisiert, verdichtet, zaubert den Text geläufiger und expressiver. Hier ist die Stilwirkung des gebrauchten Verbs mehr volkstümlich, da aber ziselliert. Sie ist hie und da feierlich, anderswo scherzhaft, spielerisch, aber immer fügt sich ungezwungen in den Kontext hinein. Auch dadurch bewist der Dichter, dass er die ungarische Sprache für die Ausdrückung der differenzier-
testen Gefühle und Gedanken geeignet hält. Zur Csokonais Zeit musste man dies bezeugen.

III. PEDAGÓGIA ÉS LÉLEKTAN

PEDAGÓGUSVONÁSOK KIBONTAKOZÁSA FEJLŐDŐ TANÁRJELÖLTJEINKBEN*

Írta: BÉKÉSI IMRE

1. Nemcsak mozgékony tanítványainkra figyelünk fel, hanem azokra a hallgatókra is, akik legszívesebben a hátsó sorokba húzódva várják ki óráink végét. Bizonyosak lehetünk-e, hogy ezek eredendően hanyagok, érdektelenek, lusták, vagy esetleg egyéb oka is lehet passzivitásuknak?

1.1. Egyikükből, akivel emiatt beszélgettem, néhány baráti-feddő szó hatására körülbelül az alábbi gondolatok törtek ki: „A főiskola mindenféle ismerettel összehoz bennünket, csak éppen *önmagunkkal mint leendő pedagógussal* nem szembesít. Tudom, hogy Hannibál mikor kelt át az Alpokon, tudom, hogy a jelmorféma miben különbözik a képzőtől, — de nem tudom, hogy boldog ember lehetek-e a pedagógus pályán. Találok-e majd örömet a munkámban? Mi van bennem? Mivé válhatok? Reménytelen ügy vagyok, aki mindig elhúzódik a többiektől? Csupán eszközeim nincsenek, vagy a tartalmam is kevés? Pedagógustartalom hiányzik belőlem, vagy már embernek is üres vagyok?”

Az ilyen kérdésre lehet adni valamilyen választ. De igazat, biztosat, önmagunkat is megnyugtatót csak alapos tájékozódás után. Így határoztam el, hogy a magyar szakos hallgatók nyelvművelési gyakorlatain (ahol egyébként is íratunk jellemzéseket) irányító kérdések alapján önjellemzést készíttetek. Az 1967/68-as tanévben az I. évfolyam első óráján a feladat bevezetése ez volt:

„Most indulnak el, hogy pedagógussá, felsőfokon képzett szakemberré váljanak. Még csak ismerkednek az intézettel, épületekkel, oktatókkal, egymással. De önmagukat mint tanárjelöltet ismerik-e? Ez az első óra legyen alkalom az őszinte szembenézésre! Az alábbi kérdések segítségével gondolkodjanak el, s vázlatpontokban vagy kifejtve válaszoljanak — önmaguknak!:

1. Felismert-e már magában olyan tulajdonságokat, amelyek a pedagógus pályán feltehetőleg gátolnák, nehezítenék eredményes munkáját; s ezért a főiskolai képzés négy éve alatt szeretne megszabadulni tőlük?

2. Milyen tulajdonságokkal szeretné gazdagítani emberi-pedagógusi személyiségét?

3. Érzései szerint melyek azok a már meglevő tulajdonságai, amelyek sikert ígérnek a pedagógus pályán?”

Anyaggyűjtésem legfontosabb szempontja az volt, hogy nem vettem fel előre semmiféle tulajdonságlistát [1], a válaszok konkrét tartalmát nem befolyásoltam. Lényegében önjellemzést kértem [2—3], de nem az összes felismert személyiségjeggyel. Közülük csupán azokat vártam, amelyek a választott pályához rendeződ-

* Az Országos Felsőoktatási Nevelési Munkaközösség, a Kommunista Ifjúsági Szövetség Központi Bizottsága, valamint a Magyar Pedagógiai Társaság Felsőoktatási Szakosztálya által hazánk felszabadulásának 25. évfordulója alkalmából meghirdetett országos pályázaton díjat nyert dolgozat.

nek, vagyis az önjellemzést leszűkítettem a pedagógushivatáshoz való viszonyukra. Arra voltam kíváncsi, hogy az elsőéves tanárjelölt saját „én”-jének belső tartalmából, pszichikus szférájából mit tart fontosnak. Mennyire ismeri hasznos és káros jellemvonásait, képességeit, temperamentumának jegyeit mint viszonylag állandósult személyiségjegyet (=önismeret), s ezeken túl miféle vonásokat tartana még hasznosnak (=pályaismeret).

Miután átlapoztam az elsőévesek önjellemzéseit, magától adódott a további feladat. Tanulmányosnak láttam megvizsgálni, hogy a négyéves képzés folyamatában milyen hatások érik a jelöltek személyiségét. Hogyan és milyen ütemben rajzolódik ki egyéniségük pedagógusjellege? Esetleg halmozódnak-e fel bennük nem kívánatos benyomások? Az önképzés milyen igényével, programjával lépnek ki friss diplomásaink a főiskoláról?

1.2. Ilyenfajta felmérésben a pedagógussá érés folyamatát feltehetőleg akkor láthatnánk legtisztábban, ha egyetlen évfolyamot követnénk végig felvételi vizsgától a diplomáig. Ennek a folyamatnak adatgyűjtő felmérésére azonban nem tudtam olyan módot találni, hogy a kérdéseimmel és a kérdésekre adott írásos önjellemzésekkel akaratlanul is ne befolyásoljam a hallgatókat. Ha ugyanis az első évfolyamot egyszer már elgondolkoztattuk adatgyűjtő kérdéseinkkel, akkor a másodszor, harmadszor és negyedszer is visszatérő felmérés hatására szükségképpen egyre tudatosabban válaszolnak. Ez a tudatosság természetesen értékes jellemzője lesz fejlődésüknek, de óhatatlanul magában rejt a kevésbé őszinte megnyilatkozás lehetőségét is. A nevelésméleti ismeretek elsajátítása után, feltételezett kíváncsalmaknak eleget teendő, teljes ornátusban pompázó szocialista pedagógusként jelenítheti meg önmagát az a jelölt, akinek hajlama van a szerepjátszásra. A fölmérést ezért az elgondolkoztató meglepetés igényével végeztem el, az egy időben bent levő első, második, harmadik és negyedik évfolyamokon. A másod-harmadévesek nyelv-művelési, illetőleg a negyedévesek általános nyelvészeti szemináriumainak utolsó óráin, hatodik és a nyolcadik félév végén írták meg önjellemzéseiket az alábbi kérdések irányításával:

1. Az elsajátított szakismeretek mellett milyen emberi-pedagógusi tulajdonságokkal gazdagodott, illetőleg melyekben mélyült el személyisége az eltelt (3, 6, ill. 8) félév alatt?

2. Vett-e föl ez idő alatt a pedagógus pálya szempontjából nem kívánatos tulajdonságokat, szokásokat?

3. A 2. kérdésben említetteken kívül még milyen egyéb káros tulajdonságoktól szeretne megszabadulni, hogy eredményesebb pedagógus lehessen?

A fenti kérdések irányításával az egyes évfolyamokról valóban önálló, minden befolyástól mentes képet kaptam. Nem volt nehéz megrajzolni a közöttük húzódó fejlődési vonalat. Ekkor azonban nyilvánvalóvá vált, hogy a négy, különböző évfolyamot mégsem lehet egy azonos közösség négyféle fejlődési szintjének tekinteni; illetőleg kérdéssé vált, hogy egy utóbbiféle vizsgálat mennyire igazolná az elkészült fejlődésrajzot [4].

1.3. Így végeztem el egy második fölmérést a közben harmadik évfolyamra ért hajdan megkérdezett elsőéveseken. Ezáltal megkaptam egy azonos csoport két és fél éves fejlődésvonalát, s ezzel az 1969. évi harmadéves képpel kontrollálhattam az első fölmérésben csak egyszer kérdezett harmadéveseket.

E munka elvégzése után határoztam el egy újabb kiegészítő nézőpont föl vételét. Tanulmányosnak bizonyult a középiskolában készített jellemzések földolgozása arról az évfolyamról, amely már kétszer, első- és harmadéves korában adott képet

pedagógusegyéniségének fölismert jegyeiről. A pedagógusvonások kibontakozását végül is tehát az alábbi háromféle összefüggésben vizsgálhattam:

a) egymástól különböző első-, másod-, harmad- és negyedéves évfolyamok között;

b) egyetlen évfolyam három különféle fejlődési szintjén: a középiskola által készített jellemzésekben, továbbá első- és harmadéves korukban önmagukról adott képben;

c) kontrollálási céllal összehasonlítottam a két, nem azonos harmadik évfolyam önjellemzéseit.

Az összegyűjtött anyag rendezését minél egyszerűbben igyekeztem megoldani. Személyiségjegyek minősíthető tulajdonságokat kértem [5], amelyeket a klasszikusnak tekinthető rendszerezésben: az egyénnek önmagához, másokhoz és a munkájához való viszonyaiban vizsgálhatok. Ez az elkülönítés azonban meglehetősen nehezen, csak hosszas töprengés eredményeként sikerült. „Köztudott — írja Sz. L. Rubinstein —, hogy a többi emberhez való viszony közvetíti az embernek önmagához való viszonyát is” [6]. Anyagunk is igazolta ezt a tételt. A többi emberhez való viszony problematikája annyira uralkodó volt az önjellemzésekben, hogy csak bizonyos erőltetéssel lehetett különválasztani az egyénnek önmagához való viszonyát [7]. Ez egyúttal az első, előzetesen nyert tanulság: a tanárjelöltek a pedagógus pálya számukra legizgalmasabb jegyének azt érzik, hogy másokkal kerülnek kapcsolatba, s ebben a kapcsolatban az ő személyük a kezdeményező, az irányító. Ez a pályakövetelmény a forrása a bennük megtalálható, gyakran egészségtelen mértékű izgalomnak: alkalmas-e személyiségük a másokra való pozitív hatásra?

A kérdésekre adott válaszokat, hogy statisztikusan is értékelhetők legyenek, lehetőség szerint csoportosítottam; majd jeleztem, hogy összesen hány utalás van a jelzett személyiségjegy meglétére [8]. Ezután (ha van részletező, kifejtő válasz is), idézek tipikus vagy jellegzetes megnyilatkozásokat, hogy érzékletesebben jeleníthessem meg a statisztikában megmerevült anyagot.

2. Egymástól különböző első-, másod-, harmad- és negyedéves évfolyamok önjellemzéseinek bemutatása.

2.1. Első évfolyam [9]

2.1.1. Kérdés: Felismert-e már magában olyan tulajdonságokat, amelyek a pedagógus pályán feltehetőleg gátolnák, nehezítenék eredményes munkáját, s ezért a főiskolai képzés négy éve alatt szeretne megszabadulni tőlük?

Nem válaszolt erre a kérdésre 1 fő.

Nincsenek gátló tulajdonságai — fő.

Igen, vannak gátló tulajdonságai 87 fő:

2.1.1.1. A másokhoz (társakhoz-közösséghez, felnőttekhez, gyermekekhez mint választott pályájuk majdani főszereplőjéhez) való viszonyában, kapcsolataiban kialakult és ható negatív személyiségjegyek:

Idegenek vagy több ember előtti megnyilatkozásban, szereplésben fellépő lámpaláz, izgalom, feszültség, merevség, gátlásosság, kisebbségi érzés, feszélyezettség; bátortalan, határozatlan fellépés (62 utalás):

„Nagy nyilvánosság előtt beszélve elcsuklik a hangom. Hónapokig tart, amíg beleilleszkedem a társaságba, és elfogódottság nélkül tudok beszélni. Szeretném leküzdeni, de általában elrontom. Megjédek a saját hangomtól, még ha jól mondok, akkor is.” (m-é 87)

„Az embernek kell egy kis lámpaláz, de ami nálam jelentkezik, az már szinte a betegség határán mozog.” (m-o 29)

„A gátlásaimtól szeretnék megszabadulni. Néha sikerül legyőzni, de legtöbbször nagyon feszélyezve érzem magam pl. tanárok előtt.” (m-o 8)

„Megpróbáltam már változtatni határozatlanságomon, de nem sok sikerrel. Emellett a kishitűség is gátol, sokszor kisebbségi érzést vált ki belőlem.” (m-o 22)

Túl szerény, halk, érzékeny (22 utalás):

„Egy kicsit csendesebb vagyok, mint lennem kellene. Hiányzik belőlem az az úgynevezett mindig újat akarás, olyan értelemben, hogy mindig attól félek, nem jó, amit csinálok, s ahogyan csinálok.” (m-t 59)

„Megfigyeltem, hogy különösen olyankor beszélek halkán, ha mondanivalómról nem vagyok teljesen meggyőződve, mintha ezzel csökkenteni lehetne a kimondott tévedéseket.” (m-é 80)

Türelmetlen, ideges, ingerlékeny (20 utalás):

„Eléggé ingerlékeny vagyok. Egy bizonyos határon túl nem tudom megtartani türelmem, és ez kellemetlen következményekkel jár.” (m-t 40)

„Gyakran érzem, hogy amivel foglalkozom, egy idő után annyira fáraszt, mintha szörnyű nehéz fizikai munkát végeznék. De nem is ez a baj, mint inkább az, hogy ilyenkor hirtelen haragú vagyok. Szeretném valahogy leküzdeni, de nem tudom, milyen módszerrel.” (m-é 86)

Bizalmatlan, zárkózott (12 utalás):

„Úgy érzem, gátolna zárkózottságom társaimmal szemben. Néha úgy érzem, nagyon is köze vagyok hozzájuk, de van megfordítva is. Inkább ez utóbbi dominál.” (m-t 48)

„Mint leendő pedagógusban leginkább gátló és zavaró tényező bennem a zárkózottság. Nem egészen a legnegatívabb értelemben, csupán egy bizonyos közömbösség síkján.” (m-r 72)

Részrehajló, hiszékeny, elnéző másokkal (7 utalás):

„Vannak diáktársak, akikkel képtelen vagyok megbarátkozni, és sokszor magam is észreveszem, hogy ezt ki is mutatom. Másokat viszont vakon túlbecsülök.” (m-o 10)

2.1.1.2. A választott pályához, munkához (tanuláshoz, a főiskola követelményeihez, önképzéshez; a tanításra való felkészüléshez) való viszonyában gátlóan ható tulajdonságai:

Beszédhibával, kifejezési nehézséggel küzd (10 utalás):

„Gátló vonás a nagyon rossz beszédképességem. Van, amit nagyon jól tudok, vagy legalábbis érzek, de egyszerűen képtelen vagyok elmondani.” (m-o 67)

„Bár dadogást, raccsolást még nem észleltem beszédemben, de hadarást annál inkább.” (m-o 24)

Rossz időbeosztással, rendszertelenül dolgozik (7 utalás).

Nem tud szervezni (3 utalás).

2.1.1.3. Önmagához való viszonyában gátlóan ható tulajdonságok:

Kiegyensúlyozatlan, hangulatai erősen befolyásolják (11 utalás):

„Nehezen tudom elhatárolni munkámtól a magánéletemet és hangulatváltozásaimat.” (m-r 73)

„Meglehetősen változó hangulatú vagyok, és ha feldühösítenek, vagy mérges vagyok, nem tudom palástolni, nagyon meglátszik rajtam.” (m-o 27)

2.1.2. Kérdés: Az elkövetkező négy évben milyen tulajdonságokkal szeretné gazdagítani emberi-pedagógusi arculatát?

2.1.2.1. A másokhoz való viszonyban kívánt pozitív jegyek:

Magabiztosabb, határozott fellépésű, bátrabb, keményebb szeretne lenni (41 utalás).

Közvetlenebb, kedvesebb, barátságosabb, megértőbb, közösségibb lenni (15 utalás).

Jobban megismerkedni s beleilleszkedni tudni a gyermeki világba (13 utalás).

Jobban ismerni az embereket (11 utalás).

Igazságosabb lenni (5 utalás).

2.1.2.2. A választott pályához, munkához való viszonyban kívánt jegyek:
Minden iránt érdeklődni, olvasni, tudni (33 utalás).
Szorgalmas, kitartó állhatatos, küzdő lenni (9 utalás).
Következetes, pontos, rendes lenni (6 utalás).

2.1.2.3. Önmagához való viszonyában kívánt jegyek:
Önbizalommal és önuralommal rendelkezni (15 utalás).

2.1.3. Kérdés: Érzése szerint melyek azok a már kialakult tulajdonságai, amelyek sikert ígérnek a pedagóguspályán?

2.1.3.1. A másokhoz való viszonyában ható pozitív jegyei:
Emberség, megértés, bizalom, türelem (38 utalás):

„Úgy érzem, hogy rendelkezem olyan tulajdonságokkal, amelyek feltétlenül szükségesek ahhoz, hogy jó pedagógussá váljak. Ezek egyike a türelem. Tanítottam gyerekeket oroszra. Ha nem értettek valamit, többször elmagyaráztam nekik. Soha nem tudtak kihozni a sodromból.” (m-t 42)

Szereti a gyermekeket (34 utalás):

„Tudom, hogy közhely (amikor egy pedagógustól megkérdezik, miért választotta ezt a pályát, és így válaszol:) szeretem a gyerekeket. De ez nálam nemcsak annyit jelent. Négyen vagyunk testvérek- és már ez a kis közösség is segített, hogy eljussak elhatározásomig. Általános iskolában és gimnáziumban is kisdobosokat patronáltam.” (m-r 62)

Tud kapcsolatot teremteni a gyerekekkel (21 utalás):

„Úgy érzem, hamar be tudok illeszkedni egy közösségbe, rövid idő alatt jó kontaktust tudok kialakítani a gyerekekkel. Meg tudom találni a hangot a kis lurkókkal.” (m-t 51)

Van emberismerete (10 utalás):

„Mivel falusi pedagógus akarok lenni, azt hiszem, az is segítségemre lesz, hogy én is falusi vagyok. Ismerem az ott élő emberek jellemét, életét, problémáit. Tudom, mire kell elsősorban megtanítanom gyermekeiket a tananyagon kívül.” (m-o 1)

Szeret másokon segíteni (7 utalás):

„Úgy érzem, hogy van bennem valami, ami segít lelket önteni azokba, akiket kisebbségi érzés gyötör. Én sem tudom pontosan hogyan, de vissza tudom adni önbizalmukat még akkor is, ha netán én sem bízom magamban.” (m-o 30)

Hatással van másokra, figyelnek rá (5 utalás):

„A gyerekek előttem könnyen kitérülnek, és sokszor a legzárkózottabb gyerekek is meghitt kapcsolatba tudok kerülni.” (m-o 67)

2.1.3.2. A pályához, munkához való viszonyában hasznos szerepet játszó tulajdonságai:

Kitartó, szorgalmas, szívós a munkában (15 utalás):

„Mindig az volt a szerencsém, hogy kitartó szorgalommal tanultam. Ha képességem nem is volt a legjobb, de szorgalmammal sokszor egészen jó eredményt értem el.” (m-o 29)

Szereti a szaktárgyait (14 utalás):

„Ami már megvan, és jó, hogy megvan, az a tárgyait iránti szeretet, érdeklődés. És az az érzés, hogy jó lesz a tudásomat átadni.” (m-o 45)

Jó előadókészséggel rendelkezik (8 utalás):

„Ha valami téma fölvetődik, gyorsan át tudom tekinteni, és kapcsolom eddigi ismereteimhez. Elég jól ki tudom fejezni gondolataimat, magyarázataim többnyire világosak, könnyen érthetők.” (m-o 39)

Hivatást érez (7 utalás):

„Én nem félek attól, hogy egy eldugott kis faluba fognak kirakni. Számomra ez teljesen mind-egy. Csak taníthassak!” (m-o 61)

„Nem hiszem, hogy tévedek, ha azt írom, hogy vannak bennem öröklött tulajdonságok ehhez a pályához: már dédnagyapám is tanár volt.” (m-t 33)

Szeret olvasni (5 utalás).

Van szervezőképessége (3 utalás).

2.1.3.3. Önmagához való viszonyában ható pozitív tulajdonságok:

Igényes és szigorú önmagához (6 utalás):

„Mit ér az ember nevelőmunkája, egyáltalán bármiféle tevékenysége, ha nem önmagával szinkronban, lelkiismerete beleegyezésével teszi? Ha önmagához kellően szigorú az ember, másokkal is hasonló lehet, s másoknak sem nézi el mindazt, amit önmagában fontosnak tart.” (m-o 41)

Őszinte, megbízható, elvhű (5 utalás).

Lelkiismeretes (3 utalás).

2.2. Második évfolyam [10].

2.2.1. Kérdés: Az elsajátított szakismereteken túl milyen emberi-pedagógusi tulajdonságokkal gazdagodott, illetőleg melyekben mélyült el személyisége az eltelt 3 félév alatt?

Még nem gondolkozott ezen 6 fő.

Semmiben sem gazdagodott 6 fő.

Az alábbiakban gazdagodott 59 fő:

2.2.1.1. A másokhoz való viszonyában kialakult ill. elmélyült pozitív jegyei:

Társaságban, szereplésben, fellépésben határozottabb lett; csökkent a kisebb-rendűségi érzése; gátlásai oldódtak (17 utalás):

„Megszabadultam egy egész sor gátlástól: nyilvános fellépés, a tanár-diák viszony, az ellenkező nem iránti feszültség stb. gátlásaitól.” (m-o 35)

„Eddigi gátlásaimat legyőzhettem, mert a gyerekek kedveltek, és nagyon közvetlenek voltak velem. Igazolva láttam magam, hogy van adottságom erre a pályára, és meg tudom állni a helyem.” (m-o 15)

Fejlődött az emberismerete (8 utalás).

Alkalmazkodóbb lett, nyíltabb, egyszerűbb (6 utalás).

Megértőbb, türelmesebb (5 utalás).

2.2.1.2. A pályához, munkához való viszonyában kialakult, illetőleg elmélyült pozitív jegyei:

Fejlődött hivatástudata, pedagógiai látásmódja; érzelmileg is közelebb került a pályához (12 utalás):

„Másfél évvel ezelőtt még csak homályos képzetként élt bennem a pedagógus szerepe. A tárgy szeretetén kívül tulajdonképpen itt született meg bennem a hivatástudat. Ebben a folyamatban nagy szerepe volt néhány oktatómnak.” (m-o 6)

Fejlődött az előadóképessége, jobban tud hatni (5 utalás).

Önképzési igénye tudatosabb lett (4 utalás).

Fejlődött a szervezési képessége (3 utalás).

Kitartóbb, szívósabb a munkában (3 utalás).

Világképe teljesebb (3 utalás).

Következetesebb (3 utalás).

2.2.2. Kérdés: Az eltelt másfél év alatt vett-e fel olyan tulajdonságokat, amelyek (megítélése szerint) éppen a pedagóguspálya szempontjából károsak?

Nem vett fel negatív tulajdonságokat 13 fő.

Sajnos, károsakat is vett fel 58 fő:

2.2.2.1. A másokhoz való viszonyában károsan ható tulajdonságok:

Illúzióvesztés, kiábrándultság, elkedvetlenedés, elfásultság, elsorvadás, hit elvesztése, a normák elbizonytalanodása, egyensúlyvesztés az értékrendszerben, pesszimizmus (13 utalás):

„Nem tudom, kortünet-e ez, nem tudom, mi okozza, de arra a következtetésre jutottam, hogy ha középiskolás korom után kezdtem volna tanítani, kevésbé jobb tanár (mestere a szakmának) lettem volna, de jobb nevelő. Mert akkor lett volna egy határozott értékrendszerem, tehát lett volna egy alap, amely ha nem is a legtökéletesebb, de építeni lehetett volna rá.” (m-r 68)

Közömbösség (9 utalás):

„Szeretném, ha a hátra levő időben levetközném a «mindegy»-et, ami nemcsak rajtam, hanem úgy látom, egész korosztályomon rajta van. Sajnos ez az, ami legjobban le tudja törni az embert. Ha nincs, amiért lelkesedni tudjon, amiért érdemes itt tölteni az időt. Kötelezően eljárni unalmas és érdektelen előadásokra, mert ezek előfeltételei a tanári minősítésnek.” (m-o 3)

Bizalmatlanabb lett (3 utalás):

„Nem annyira a tulajdonságaim változtak meg, hanem inkább a véleményem az emberről. Idők folyamán ez a vélemény fog rossz tulajdonságokat kialakítani bennem. Valószínűleg hitetlenséget és egoizmust.” (m-t 55)

Türelmetlen, ideges másokkal (3 utalás).

Irgykedésre hajlamosabb (1 utalás).

Pletykálásra hajlamosabb (1 utalás).

2.2.2.2. A pályához, munkához való viszonyában jelentkezett káros tulajdonságok:

Romlott a munkaerkölcs: rendszertelen és kevés munka, lezserség, nagyvonalúság, diáklinkség, lógás, rendetlenség, a közelebbi út választása, túl sok szórakozás (19 utalás):

„Bizony, amit holnap megtehetek, gyakran el is halasztom, még ha volna is rá időm. Valahogy a környezet, a felsőbb évesek lezsersége, ha nem is teljesen, de megkörnyékezett. Következése néha az ideges kapkodás. Sok mindent valóban csak az utolsó percben csinálók meg.” (m-o 22)

„A tágabb korlátok s valami furcsa főiskolai szellem miatt a kelletténél nagyobb, károsabb diáklinkség alakult ki bennem. Van egy olyan érzésem, hogy még véletlenül sincs szándékomban változtatni rajta.” (m-t 44)

Ügyesnek lenni, álszenteskedni (2 utalás).

2.2.3. Kérdés: Az előzőekben felsoroltakon kívül még milyen káros tulajdonságoktól szeretne megszabadulni, hogy eredményesebb pedagógus lehessen?

2.2.3.1. A másokhoz való viszonyában károsan ható tulajdonságai:

Nehezen oldódik társaságban, könnyen zavarba jön, nincs elég önbizalma, félénk — ezért szeretne megszabadulni gátlásaitól, lámpalázától, félszességétől, introvertségétől (21 utalás):

„Introvert, sőt erősen introvert alkatom problémája eddig nem merült fel. Lehet, hogy észébe jutott volt tanárainnak, ők azonban kevésbé gondolkoztak el ezen, s értetlenségem miatt legfeljebb ezt vágták a fejemhez: «Maga mindig olyan extra!» A főiskolán azonban vészesebben megmutakozott ez a régi örökség, s beláttam, ha nem tudok uralkodni, úrrá lenni «anyagom»on, a mostaninál is több és súlyosabb komplikáció lesz.” (m-o 26)

Makacs, önfejű, haragtartó (5 utalás).

Türelmetlen, ideges, goromba (4 utalás).

Nem tud alkalmazkodni a közösséghez (3 utalás).

Néha gúnyolódik (1 utalás).

2.2.3.2. A pályához, munkához való viszonyában károsan ható tulajdonságai:

Nem tud eléggé lelkesedni, nincs elég hite (3 utalás).

„Az tudja legjobban letörni az embert, ha nincs miért lelkesednie.” (m-o 3)

Rossz a munkafegyelme (4 utalás).

Előadó- és beszédkézsége nem megfelelő (2 utalás).

2.2.3.3. Önmagához való viszonyában károsan ható tulajdonságok:

Kiegyensúlyozatlan, változó kedélyállapotú, kevés az önuralma (9 utalás).

2.3. Harmadik évfolyam [11]

2.3.1. Kérdés: Az elsajátított szakismereteken túl milyen emberi-pedagógusi tulajdonságokkal gazdagodott, illetőleg melyekben mélyült el személyisége az eltelt 5 félév alatt?

Semmiben sem gazdagodott 3 fő.

Inkább csak szaktárgyi ismeretekben 8 fő.

Az alábbi tulajdonságokkal gazdagodott 41 fő:

2.3.1.1. A másokhoz való viszonyában kialakult, ill. elmélyült pozitív jegyei: Gyermekszeretet (13 utalás):

„Történelemből ebben a félévben tanítottam. Ez volt életem első órája, és ekkor vált bennem valóban véglegessé, hogy pedagógus leszek. Úgy érzem, hogy a három év alatt ezen az órán szereztem legtöbbet érzelmem szempontjából: a gyermek igaz, nagy szeretetét.” (m-t 31)

Határozottabb, önállóbb lett (8 utalás):

„Úgy érzem, hogy főiskolai tanulmányaim alatt valamivel határozottabb lettem. Persze, ezt még csiszolni kell egy kicsit. Ettől függetlenül néha nálam is jelentkezik gátlás, izgalom.” (m-o 2)

Alkalmazkodóbb, türelmesebb, tapintatosabb (6 utalás):

„A valóban «pedagógiai gyakorlatot» egymás nevelése közben végezzük. Itt ismertem meg a türelmet, nyugodt viselkedés szükségességét bármilyen nézeteltérés megoldásában.” (m-r 51)

2.3.1.2. A pályához, munkához való viszonyában kialakult, ill. elmélyült pozitív jegyei:

Hivatástudata mélyült (5 utalás):

„Amíg a tanuló szemével néztem a pedagóguspályát, sokkal egyszerűbbnek látszott. Itt döbentem rá, hogy mennyi türelemre, hozzáértésre van szükség ahhoz, hogy a gyerekek elé állhassak. Itt alakult ki bennem a felelősségteljes hivatásszeretet, tudatosult az ösztönös vonzódás ehhez a pályához, amely gyermekkorom óta vonzott.” (m-o 12)

Már helyes viszonyt lát tanár és diák között (5 utalás).

Érdeklődési köre bővült; gondolkodásmódja és valóságsszemlélete realisabb (7 utalás).

Beszéd- és kifejezési készsége fejlődött (5 utalás).

Kitartóbb, szívósabb (2 utalás).

Aktívabb (2 utalás).

Pontosabb, rendesebb (2 utalás).

2.3.1.3. Önmagához való viszonyában fejlődött személyiségjegyei:

Öntudatosabb lett (3 utalás).

2.3.2. Kérdés: Az eltelt 5 félév alatt vett-e fel olyan tulajdonságokat, szokásokat, amelyek éppen a pedagóguspálya szempontjából károsak?

Nem vett fel jelentékenyebb káros szokást 6 fő.

Az alábbiak szerint igen 46 fő:

2.3.2.1. A másokhoz való viszonyában kialakult negatív tulajdonságai:

Lámpaláz, izgalom, kiesebbségi érzés, félelem a tanítástól (24 utalás):

„Gimnazista koromban többször helyettesítettem alsóbb osztályokban, és soha nem volt ún. lámpalázam. Most egyszerűen «kiráz a hideg», ha arra gondolok, hogy a jövő félévben tanítanom kell a gyakorló iskolában. Bizonyára én is gátlásokkal fogok küzdeni, mint diáktársaim.” (m-o 1)

„Nagyon szomorú, de félek a gyerekektől, ha úgy gondolok rájuk, mint leendő tanítványaimra. Mikor idejöttem, a pedagógiai pálya iránti hivatástudat maximális volt bennem. Most pedig mintha semmi közöm sem volna hozzá.” (m-é 41)

Idegesség, ingerlékenység, túlérzékenység, sértődékenység (22 utalás):

„Idegesség, türelmetlenség, a többit nem is említem, mert ez a két felvett negatívum egy tanár számára végzetes lehet. Magam sem vagyok tisztában azzal, hogy három év alatt hogyan tudtam gy átalakulni, amikor régi ismerőseim pont ellenkező tulajdonságaimról ismertek.” (m-o 6)

Kiábrándult, közömbös, cinikus, képmutató (16 utalás):

„Megtanuljuk, hogy érdemes «jól kinézni», mert ez sokat számít. Jól kell helyezkedni, mert ez is döntő.” (m-o 16)

„Megtanultam a felelőtlenséget, a pontatlanságot, a máról holnapra élést, és megtanultam hazudni. (A hazudozást nem a házi feladatok nem elkészítésére, otthon felejtésre értem!)” (m-é 48)

Bizalmatlan, gyanakvó, pesszimista (6 utalás):

„A felnőttek és a velem egykorúak megítélésében teljes pesszimizmus. Gyanakvás és bizalmatlanság minden olyan iránt, amelynek nem vagyok kezdettől fogva részese, szervezője.” (m-t 34)

2.3.2.2. A pályához, munkához való viszonyában keletkezett negatív jegyek:

Felületes, rendszertelen, hanyag munkavégzés (10 utalás):

„Ha a jeles vizsgám anyagát másnap általános iskolások előtt el kellene mondanom (vagyis abból a megfelelő részt), nem érezném magam biztonságban, félnék.” (m-o 9)

„A rendszertelen munkára szoktam rá itt a főiskolán. Csak vizsgaidőszakban tanulok rendszeresen. Év közben a sok szabad időt sem tudjuk jól kihasználni.” (m-o 17)

2.3.2.3. Önmagához való viszonyában jelentkezett negatív személyiségjegyek:

Kiegyensúlyozatlanság, önbizalom és önbecsülés hiánya, önuralomhiány (9 utalás):

„Nem vagyok tisztában magammal. Úgy érzem, nulla, amit csinálok. Sokkal több kellene! Valami kellene, amiben még hinnék, amit fanatikus hittel tudnék csinálni. De most semmit sem látok.” (m-o 19)

2.3.3. Kérdés: Az előzőekben felsoroltakon kívül milyen negatív tulajdonságoktól szeretne megszabadulni?

2.3.3.1. A másokhoz való viszonyában károsan ható tulajdonságai:

Gátlások, lámpaláz, félénkség (7 utalás):

„Szeretném, ha tanításkor nem remegő térdekkél állnék a tanítványaim elé, s az óra vezetése közben nem arra gondolnék, hogy jó-e a kérdő mondatom intonációja.” (m-o 4)

Képmutatás, cinizmus (8 utalás):

„Szeretnék megszabadulni a képmutatástól, a cinizmustól, a nemtörődomségtől. De amíg főiskolai hallgató vagyok, nem hiszem, hogy sikerülni fog. A környezet befolyásolja az embert. Ezek a tulajdonságok csak egészen kis mértékben vannak meg bennem, és ha lenne bátorságom, már régen megszabadultam volna tőlük.” (m-o 10)

Befolyásolhatóság (1 utalás).

2.4. Negyedik évfolyam [12].

2.4.1. Kérdés: Az elsajátított szakismereteken túl milyen emberi-pedagógusi tulajdonságokkal gazdagodott, ill. melyekben mélyült el személyisége az eltelt 8 félév alatt?

Számottevően nem gazdagodott 7 fő.

Az alábbi tulajdonságokban 34 fő:

2.4.1.1. A másokhoz való viszonyában kialakult, ill. elmélyült pozitív személyiségjegyei:

Fellépése határozottabb, magabiztosabb lett; gátlásai oldódtak; önállósága és akaratereje fejlődött (20 utalás):

„Rendkívül izgulékony, lámpalázás természetű vagyok. Úgy érzem, az utolsó évben részben sikerült ezt leküzdenem a tanításokkal. Minél többet álltam az osztály elé, annál kevésbé éreztem a már nálam megszokottá vált szorongást. Rendkívül örülök ennek, mert a pedagóguspályán szinte elengedhetetlen a biztos, határozott fellépés.” (m-é 28)

Javult az emberekhez, gyermekekhez való viszonya: kialakult benne a pedagógiai tapintat; könnyebben illeszkedik a közösségbe; bizalom és szeretet ébredt benne a gyermek iránt (19 utalás):

„Eddig kissé elvonultam, a saját egyéniségem volt az első, ami érdekelt. A főiskolán vettem észre, hogy vannak mások is, akik nem közömbösek számomra. Megismerésük mértékét talán az szabja meg, hogy milyen szoros a kapcsolat közöttük. Ami talán még döntőbb, hogy még próbálom is a magam módján, sok esetben fenntartással, de megérteni őket.” (m-o 1)

„A főiskolai négy év alatt még jobban meggyőződtem arról, hogy az emberekről mindig a jót feltételezzem. Nemcsak azért, mert bízni könnyebb, s az aggályoskodó embert nem szeretik, hanem azért, mert a bizalmatlan ember már önmaga is hibás.” (m-o 16)

Türelmesebb, megértőbb (11 utalás):

„Sokkal idegesebb, kapkodóbb, raplisabb voltam azelőtt. Szinte magam is csodálkoztam, amikor olyan jó órákat tartottam (szakvezetői vélemény!). Ezekben egyik fő erényem a pedagógiai tapintat, türelem a gyermekek iránt. Ezt a türelmet, nyugodtságot, kiegyensúlyozottságot érzem magamban már két éve; és ez itt alakult ki bennem.” (m-t 22)

Kritikai érzéke fejlődött; értékelésben, ítéletalkotásban tudatosabb és határozottabb (6 utalás):

„Az érettséggel sok tulajdonság potenciáját hozza magával mindenki, amelyeket itt igyekszik kifejleszteni. Ezek közül, ami legjobban észlelhető, az az értékelés tulajdonsága: tudatossága, megfontoltsága. Ez az, ami legjobban fejlődött bennem is.” (m-o 10)

„Nagyon sokat komolyodtam. Megfontolt vagyok. Megtanultam mérlegelni a tényeket, eseményeket. Nem vagyok olyan elfoglalt, bátoratlan, gátlásokkal teli, mint voltam.” (m-t 19)

Őszinte (3 utalás):

„Én jól érzem magam ezzel a fegyverrel, mert a hasonló szándékú emberek barátságát vagy legalábbis jóindulatát megnyerem vele. Jó érzés, ha szeretik az embert. De nem sokan dicsérnek érte. Tanárok sem. De hát emberek vagyunk.” (m-t 23)

2.4.1.2. A pályához, munkához való viszonyában elmélyült pozitív személyiségjegyei:

Kialakult, elmélyült a hivatástudata: tanítani nagyon szeret (18 utalás):

„A negyedik évben közel kerültünk a gyerekekhez. Ez utolsó évben éreztük valójában, hogy miért vagyunk a főiskolán.” (m-o 8)

„Kezdetben nem a hivatástudat hozott a főiskolára, és csak ugródeszk ának tekintettem. Hogy véleményem megváltozott, talán két kiváló szakvezetőmnek, és a három hetes gyakorlatnak köszönhető.” (m-é 25)

Marxista világnézete fejlődött, érdeklődési köre tágult (4 utalás).

Előadói és beszédképessége fejlődött (2 utalás).

2.4.1.3. Önmagához való viszonyában fejlődött pozitív jegyei:

Reálisabban ítéli meg önmaga értékeit (5 utalás).

2.4.2. Kérdés: Az eltelt négy év alatt vett-e fel olyan tulajdonságokat, amelyek éppen a pedagógus pálya szempontjából károsak?

Nem vett fel ilyeneket 11 fő:

„Kész nem kíváncsi tulajdonságokkal jöttem ide, újabbakkal nem gyarapodtam.” (m-o 7)

„Nem! Nem jártam állandóan inni stb., de szerintem erre a kérdésre senki sem fog teljes őszinteséggel válaszolni. Másokról esetleg megállapítanám, hogy állandóan részegek, ha pénzük van. De ezt az illető sosem fogja erre a papírra leírni, mert maga ezt esetleg nem tartja negatív tulajdonságnak.” (m-t 22)

Az alábbi káros tulajdonságokat vette fel: 39 fő:

2.4.2.1. A másokhoz való viszonyában kialakult negatív személyiségjegyei:

Zárkózott, bizalmatlan (4 utalás):

„Nem szeretek őszinte lenni olyan dolgokban, amelyek belátást engednek belső világomba. Én úgy érzem, hogy kifelé egészen más vagyok, sokszor éppen az ellenkezője annak, ami belül van. Pontosabban: egy másik ember számára felfogható megnyilatkozásaim belső indítéka nem mindig az, ami természetes lenne, amit ő gondolna. Ezért nehéz őszinte önvizsgálatot tartanom.” (m-o 6)

Romlott a felnőttekhez, tanárokhoz való viszonya (4 utalás):

„Szinte teljesen kiégett belőlem a tanárok iránti mély tisztelet és szeretet. Sokukat sokáig próbáltam mentetni magam előtt is. De hiába. Egy-egy újabb közönséges, nem megengedhető cselekedetükkel végképp leromboltak mindent.” (m-t 19)

„Főleg a háromhetes tanítási gyakorlaton szerzett tapasztalataim keserűek. Elkeserített az a tudat, hogy nagyon sok pedagógus az évek alatt elfásult, szellemileg nem képzi magát... és közöny-nyel lép az osztályba.” (o-t 38)

Túlérzékenység, idegesség, ingerlékenység (3 utalás):

„Idegbolond vagyok.” (m-r 29, m-r 31)

Pesszimista (3 utalás):

„Amikor idejöttem, azt hittem, csak én vagyok a beteg. Azóta rájöttem, a körülöttem levő világ is az. Valahogy úgy tudom ezt kifejezni (ha nem hangzik fellengzősen), mint Lermontov hőse: Valamikor azt hittem, érdemes jónak lenni, aztán tapasztaltam, hogy nem. Elástam hát magamban, és...” (m-r 29)

Bátortalan, bizonytalan fellépésű (2 utalás).

Nem tud őszinte lenni (2 utalás).

Féltékenységre hajlamos (1 utalás).

2.4.2.2. A pályához, munkához való viszonyában kialakult negatív személyiségjegyei:

Felületes, hanyag, pontatlan munkavégzés (6 utalás).

Váltakozó szorgalmú (2 utalás).

Leszokott az önálló gondolkodásról (2 utalás).

Szaktárgyi lelkesedése csökkent (1 utalás).

2.4.2.3. Önmagához való viszonyában kialakult negatív személyiségjegyei:

Ingatag önbizalom (3 utalás).

Lazult az önfegyelme (1 utalás).

2.4.3. Kérdés: Az előzőkön kívül milyen káros tulajdonságaitól szeretne megszabadulni, hogy eredményesebb pedagógus lehessen?

2.4.3.1. A másokhoz való viszonyában:

Megszabadulni a kimértségtől, zárkózottságtól (3 utalás).

A felnőttek iránti türelmetlenségtől (1 utalás).

A féltékenységtől (1 utalás).

2.4.3.2. A pályához, munkához való viszonyában:

Pesszimizmustól, hitetlenségtől, gyanakvástól (7 utalás):

„Kedvvel, bizalommal és optimizmussal szeretném végezni pedagógusmunkámat — a főiskolai munkámmal ellentétben. Véleményem szerint a szakismereteken túl éppen ebben a vonatkozásban nem kaptam semmit a négyéves képzés alatt. Az első három év minden lelkesedésemet elvette, azután a tanítások mindent helyrehoztak.” (m-o 14)

2.4.3.3. Önmagához való viszonyában:

Megszabadulni a bizonytalanságtól, a határozatlanságtól, a hangulatemberségtől; megfontoltabb lenni, nagyobb önfegyelmel rendelkező (8 utalás):

„Szeretném jobban fegyelmeznem magam, hogy ne legyen az arcomra írva minden gondolatom, ha megsértene.” (m-o 1)

Lassúságtól, lustaságtól (3 utalás).

Önfejtől, makacsságtól (2 utalás).

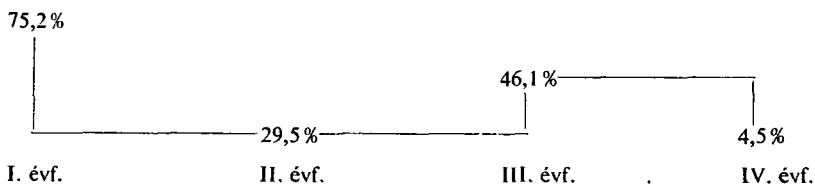
„Annyi van, hogy nem győzőm felsorolni.”

2.5. Miután az előzőekben áttekintettük a négy, különböző hallgatókból álló évfolyam önjellemzéseit, egy szempontból már kereshetünk összefüggéseket. Nem lesz tanulság nélkül való, ha az évfolyamonként regisztrált uralkodó személyiségjegyek mozgását: kiteljesedését illetően sorvadását figyelemmel kísérjük.

2.5.1. A pedagóguspályán különösen gátló, károsan ható személyiségjegyek:

2.5.1.1. A másokhoz való viszonyban:

A hatásos fellépés zavarai (lámpaláz, gátlásosság, merevség, kisebbségi érzés, feszélyezettség stb.):



A jóindulatú irányultság valamilyen zavarával küszködik:

A bizalom hiánya:

bizalmatlan
zárkózott
passzív

bizalmatlan
közömbös
kiábrándult
pesszimista
irigy
haragtartó

kiábrándult
képmutató
cinikus
közömbös
fásult
gyanakvó
pesszimista

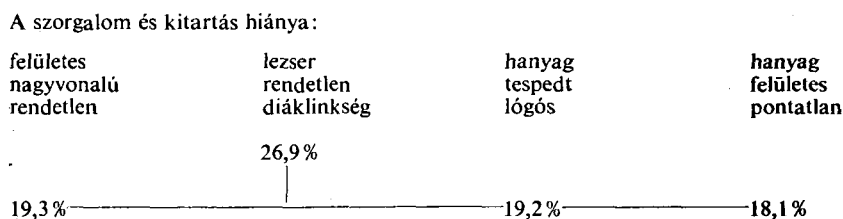
zárkózott
bizalmatlan
féltékeny
nem őszinte



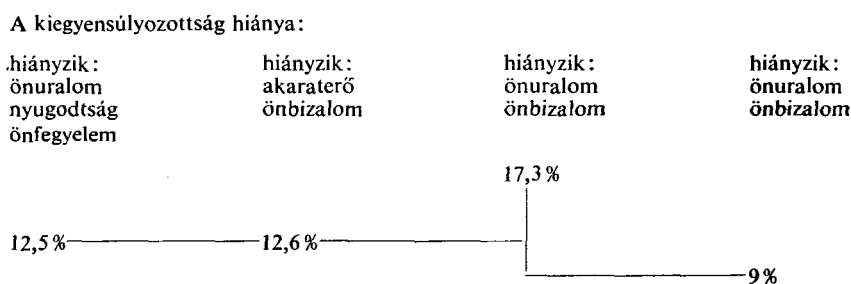
I. évf.	II. évf.	III. évf.	IV. évf.
A türelem hiánya:			
türelmetlen ideges ingerlékeny	türelmetlen ideges goromba	ingerlékeny sértődékeny ideges	túlérzékeny ideges ingerlékeny



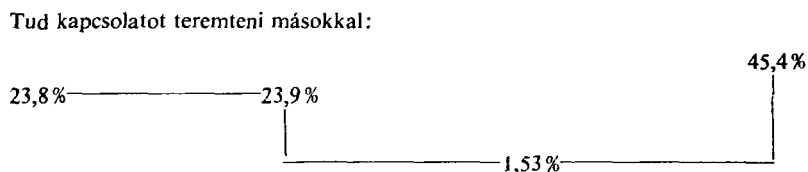
I. évf.	II. évf.	III. évf.	IV. évf.
2.5.1.2. A pályához, munkához való viszonyban:			
A szorgalom és kitartás hiánya:			
felületes nagyvonalú rendetlen	lezser rendetlen diáklíkség	hanyag tespedt lógós	hanyag felületes pontatlan



I. évf.	II. évf.	III. évf.	IV. évf.
2.5.1.3. Önmagához való viszonyában:			
A kiegyensúlyozottság hiánya:			
hiányzik: önuralom nyugodtság önfegyelem	hiányzik: akaratőrő önbizalom	hiányzik: önuralom önbizalom	hiányzik: önuralom önbizalom

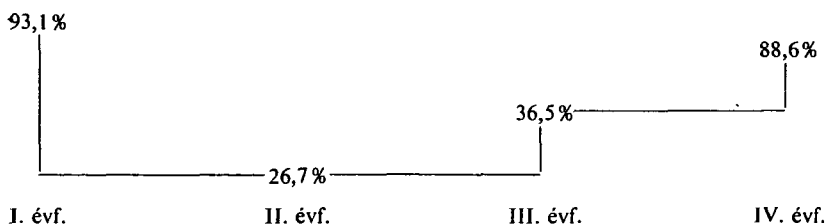


I. évf.	II. évf.	III. évf.	IV. évf.
2.5.2. A pedagóguspályához szükséges pozitív tulajdonságok formálódása:			
Tud kapcsolatot teremteni másokkal:			



I. évf. II. évf. III. évf. IV. évf.

Ismeri, megérti, tiszteli, szereti az embereket és leendő tanítványait; bízik bennük:



3. Egy évfolyam fejlődésének vizsgálata.

Az előzőekben bemutatott anyagból kiemelt néhány összefüggés érvényét nem lehet szélesebb körre kiterjeszteni. Négy, különböző évfolyamot kérdeztem meg, s viszonyításuk lehetőségét csak az azonos intézmény azonos tanárainak egységes hatása, illetőleg az azonos tanév tette lehetővé.

Ennek a főlmérésnek sajátos értékét elsődlegesen az adja, hogy az azonos kérdés-sor nem kevésbé volt új, meglepő és őszinteségre késztető a IV. évesek számára, mint az I. éveseknek. A váratlanság, az elgondolkztatás, az őszinte válasz kiváltásának biztosítása az effajta anyaggyűjtésnek lényeges követelménye. Nem feledtetheti azonban azt a tényt, hogy az a fejlődésvonal, amelyet az előzőekben I.—II.—III.—IV. évfolyamok között kiemeltem, mégsem egy azonos évfolyam fejlődését reprezentálja. Ezt a hiányt azonban lehet pótolni.

Azt a 86 fős évfolyamot, amelyet 1967-ben elsőéves korában megkérdeztem, két év múlva, 1969. decemberében harmadévesekként gondolkottattuk el másodszor, ugyanazokkal a kérdésekkel. Ezt a két, első- és harmadéves fejlődési szintet egészítettük ki egy harmadikkal, azzal, amelyet a középiskolai osztályfőnökök rajzoltak a főiskolára jelentkezett IV. osztályos középiskolásokról [13].

3.1. Az érettségizőkről kapott anyag feldolgozásának egyik szempontját az előző munka egyik fontos tanulsága szolgáltatta. Nevezetesen az, hogy elegendő arra az egyetlen tulajdonságcsoporthoz figyelni, amely a pedagóguspálya szempontjából uralkodó mértékben jelentkezett: a másokhoz való viszonyban keletkező és ható személyiségjegyekre. A másik szempontot pedig a modern lélektan az az axiómája képviseli, hogy a tevékenység formálja a személyiséget. Ezért először nem személyiségjegyeket cédláztam ki, hanem a 86 jelölt megemléített tevékenységi formáit: állandó és alkalmi funkcióit; feltételezve, hogy középiskolában azt a tanulót állították vezetői posztra, akit a szükséges tulajdonságok révén alkalmasnak láttak. Így voltaképpen az iskolaközösség makarénekői rétegződését tekintettem alapnak [14], s a jellemzésekben leírt közösségi szerep szerint csoportosítottam a jelölteket:

a) A működő aktívák kategóriájába soroltam azokat, akik az iskolai, kollégiumi KISZ-ben felelős munkakört töltöttek be; ifjvezetőként önállóan dolgoztak; egyes szakterületeken (pl. irodalmi színpad, szakkörök stb.) önállóan szerveztek, vezettek.

b) A tartalék aktívák kategóriájába azokat a jelölteket soroltam, akik különféle végrehajtott munkáik között alkalmakként, vagy valamiféle kisebb csoportban állandó jellel vezetői munkát is végeztek (pl. tagdíjat szedtek).

c) Egészséges passzívának tekintettem azokat, akik végrehajtották a rájuk bízott munkát, de akiről semmiféle önálló közösségi tevékenységet nem említettek meg.

A jellemzések nem tették szükségessé vagy lehetségessé, hogy a makarenkói fokozatok közül alsóbb értékeket is felvegyek az anyag rendezéséhez.

A kategorizálás elvégzése után azt mérlegeltem, hogy a vizsgált közösségi funkciók mellett felsorolt, mélyebbre mutató személyiségjegyek nem mondanak-e ellent az illető besorolásának. Pl. a „jó szervező, társaira formáló erejű pozitív hatása van”-féle jellemzés alapján akkor is működő aktívának tekintettem valakit, ha csupán az egyik szakkört vezette. Az így végrehajtott jelentéktelen számú kategóriamódosítás után a három csoport mennyiségi aránya így alakult ki:

működő aktíva volt: 39 fő, 45,3%
tartalék aktíva: 32 fő, 37,2%
egészséges passzíva: 15 fő, 17,4%.

3.2. E munka után láttam hozzá a részletes mennyiségi elemzéshez. Kicéduláztam és a három csoporthoz elhelyeztem az összes olyan személyiségjegyet, amely az illetőnek másokhoz való viszonyára utalt. Ezek a tulajdonságok később négyféle csoportba rendeződtek:

- a) A közösségi tevékenységben kialakult, s az emberek eredményes irányításához leginkább szükséges tartalmi jegyek;
- b) az emberekkel való érintkezési mód, modor, „bánni tudás”; amelyek szintén fontosak, de kevésbé mélyre mutató jegyek;
- c) idegi-érzelmi életének megnyilatkozott jellemzői;
- d) a társak és a tanárok „visszacsatolása” az egyén hatására.

A fenti négy csoportban elhelyezett személyiségjegyekről azt is jelzem, hogy a három aktívacsoportban milyen megterheléssel szerepelnek. Ezt a rendszerezést két okból lehet hasznosnak ítélni. Egyrészt előbb képet ad az aktívacsoportokról (nem angyalokként és ördögökként jelennek meg a „működők” és a „passzívak”), másrészt megfelel annak a nyilvánvaló ténynek, hogy a három kategória között mozgás, átmenet van.

3.3. Az alábbi statisztikai bemutatásnak akkor lehetne igazán pontos a hír-értéke, ha a 86 jellemzést azonos igénnyel és szakszerűséggel készítették volna el a különböző középiskolák. De az eléggé egyenetlen anyagból is föl lehet ismerni néhány határozott összefüggést.

3.3.1. A működő aktívák csoportja (39 fő, 45,3%).

3.3.1.1. A közösséghez való viszonyuk tartalmi jegyei [15]:

Közösségi munkája példamutató (10); közösségi hatása formáló erejű (5); mindenre képes a közösségért (2); felelősnek érzi magát társaiért és az iskolaközösségér (2); közösségi élete fejlett (2); segítőkész (6); a közösség problémái érdeklik (3); gyermek iránti szeretet (7); szereti az embereket (5); tud örülni mások eredményeinek (1); társaihoz való viszonya jó (1); hű barát (2); lelkes (2); sohasem közömbös (1).

3.3.1.2. A „másokkal való bánni tudás” jegyei:

Önálló, jó szervező (18); aktív (17); kezdeményező (8); szeret vitatkozni, megmondja a véleményét (6); tud bánni másokkal (5); kedves (9); jellemes (3); barátságos (5); tisztelettudó (3); szerény (3); őszinte (3); nyíltszívű (2); közvetlen (2); türelmes (2); szolgálatkész (1); meggyerő (1).

3.3.1.3. Idegi-emocionális jellemzői:

Kiegyensúlyozott (7); derűs (7); érzelmi élete gazdag (4); vidám (2); élénk (1); érzékeny (1); ritkán keseredik el (1); nyugodt (4).

3.3.1.4. A társak és a tanárok „visszacsatolása”:

Társai szeretik (7); mindenki szereti (2); társai vezetőjüknek ismerték el (2); népszerű (2); van tekintélye (1); tisztelik (1).

3.3.2. A tartalék aktívák csoportja (32 fő, 37,2%):

3.3.2.1. A közösséghez való viszonyuk tartalmi jegyei:

Jól beleilleszkedik a közösségbe (8); szereti a közösségi életet (4); a közösség problémái érdeklik (2); a közösségi munkából kiveszi a részét (2); a rábízott munkát lelkiismeretesen ellátja (3); dolgozik, de nem eléggé öntevékenyen (2); a közösségi munkát elvégzi (1); inkább végrehajtó (1); szereti a gyerekeket (8); segítőkész (14).

3.3.2.2. A „másokkal való bántni tudás” jegyei:

Aktív (7); nem aktív (2); szerény (13); tisztelettudó, udvarias (8); csendes (6); szinte fél a saját hangjától (1); kedves (4); barátságos, közvetlen (4); őszinte (4); nyílt, egyenes (4); zárkózott, visszahúzódo (3); türelmes (2); előzékeny, készséges (2); jó modorú (1); félénk (1); megértő (1).

3.3.2.3. Idegi-emocionális jellemzői:

Kiegyensúlyozott (6); derűs (4); komoly (3); vig kedélyű (4); melankolikus (2); érzékeny (2); nyugodt (2); higgadt (2); izgulós (1); igen érzékeny (1); ideges (1).

3.3.2.4. A társak és a tanárok „visszacsatolása”:

Társai szeretik (9); társai hallgatnak rá (1); becsülik (1).

3.3.3. Az egészséges passzívák csoportja:

3.3.3.1. A közösséghez való viszonyuk tartalmi jegyei:

Visszahúzódo (2); közösségi munkában nem kiemelkedő (1); kifelé ritkán nyilvánít véleményt (1); nehezen oldódik fel a közösségben (1); inkább engedelmeskedni szeret (1); közösségi kérdések nem érdekelték (2); feladatait pontosan elvégzi (2); beilleszkedő (2).

3.3.3.2. A „másokkal való bántni tudás” jegyei:

Csendes (3); passzív (2); nem vitatkozik (2); szerény (3); tartózkodó (2); félénk (1); szelíd (1); jó modorú (1); fellépése nem magabiztos (1); társaihoz való viszonya sokszor a hangulatától függ (1).

3.3.3.3. Idegi-emocionális jellemzőik:

Derűs (2); pesszimista (1); magába forduló, zárkózott (2); lehangolt (1); kissé komoly (1); kedélytelen (1); nem kiegyensúlyozott (1); zaklatott (1).

3.3.3.4. A társak és tanárok „visszacsatolása”:

Szerették (2).

3.4. Hogy pontosabb képet alkothassunk a földolgozott jellemzések általánosítható értékéről, előre bocsátom, hogy a 86 írásból csak 26-ot minősíthettem tartalmas, tudatos, a pálya követelményeihez szabott jellemzésnek. Pl.: „Jó közösségi ember, nagyon készséges, kedves, közvetlen, élénk, mindig tisztelettudó. Szeret közösségben élni, szereti az embereket, a kisgyermeket. Van türelme hozzájuk. Jóindulatú, jó szervező. Ha pedagógiai tanulmányai során érettebbé, elmélyültebbé válik, és intelligenciája kiszélesül, a falu agilis, készséges, sokoldalú, becsületes embert nyer vele” (69). Negyvenhárom jellemzésnek meglehetősen általános jegyei mellett vannak olyanok is, amelyek utalnak a jelölt pedagógiai lehetőségeire; és 17 a száma annak a jellemzőkötegnek, amelyből egy árva szót sem lehetett megtudni a jelölt közösségi érzületéről, társaihoz való viszonyáról, idegi-érzelmi életéről. E 17 fiatal egy részéről láthatólag nem akartak rosszat írni, ezért maradhatott hézagos a jellemzésük; másokról valamely üzem személyzetise csak a szükséges hivatalos adatokat közölte (pl. azt, hogy mettől meddig alkalmazták); néhány írásban viszont az illető osztályfőnök állította ki önmagáról a jellemzést: nem sok elképzelése lehetett, hogy a felvételi bizottság mire várhat el tőle. Ezekkel az „üres” jellemzésekkel éppen úgy jelentkezhetek volna színészek, vegyésznek vagy állatorvosnak. Valójában tehát csak 69 jellemzés adatait rendszerezhettem az előző oldalakon, amelyekből azért levonható néhány következtetés:

3.4.1. Először is igazolódott az a feltételezés, hogy a közösség rétegződésének különböző szintjein tevékenykedő egyéneket nem egy-egy (különben bármilyen fontos) tulajdonságuk alapján nevezhetjük „működő” vagy „tartalék” aktívának. Fejlesztő pedagógiai tevékenység folyamatában keletkeznek olyan pozitív tulajdonságcsoporthoz, amelyek elbírják az egyén szükségszerűen jelentkező hibáinak terhét is. Pl. azt, aki felelősnek érzi magát társaiért, sohasem közömbös a közösséget érintő kérdésekben, azt már vezetőjüknek ismerhetik el társai annak ellenére, hogy pl. idegi életére az ingerlési és gátlási folyamatok labilitása, erős változékonyság jellemző.

3.4.2. Az egyes közösségi rétegek jellegzetes tulajdonságcsoporthozai alapján az is megállapítható, hogy e rétegek között — még vizsgálatunk szükségképpen statikusnak adott helyzetében sem — nem lehet merev határokat húzni. S egy-egy jól megírt jellemzésből meg lehet ítélni, hogy miféle tevékenységi formában, milyen fejlesztő hatásnak kellene kitenni az illetőt, hogy hasznosabb tagja legyen a közösségnek, illetőleg pedagógusegyénisége gazdagodjék. Az alábbi igazi „tartalék aktívának” pl. csupán a felelős közösségi megbízás kellene: „Szerény, csendes, aktív, öntevékeny, segítőkész. Szereti a gyerekeket, őt is szeretik társai. Kiegyensúlyozott érzelmi életet él.” (83) Egy másik tartalék aktívából viszont egyaránt válhat működő aktív és bomlasztó passzív. Sorsa — véleményem szerint — a pedagógusok kezében van: „Bátran mond véleményt, igyekszik társait is meggyőzni. Egyénisége nehezen ismerhető meg, sok modorosság van benne. Szereti magát szebbnek, jobbnak és okosabbnak feltüntetni, mint amilyen valójában. Érdekesen párosul benne a félszegség és a bátorság, önbizalomhiány és öntudatosság, kitartás és csüggedés. Van benne aktivitás és kezdeményező erő.” (76) A következő egészséges passzívából is ki lehetne fejleszteni az aktivitást: „Túlzottan csendes, de társai között feloldódik. Általában jellemző rá a jómodor és a szelídség. Feladatait pontosan elvégzi. Kissé komoly, kedélytelen (80).” „Alkalmazkodó, segítő szándékú, beleilleszkedő, csendes, szerény (84).”

3.4.3. Nem érdektelen az az összefüggés, amelyet a jelöltek idegi-emocionális (biogén-pszichogén) jellemzői és közösségi magatartásuk, társaikhoz való viszonyuk között láthatunk. Azt néhány szóból természetesen nem lehet megállapítani, hogy pl. a „kedélytelen, lehangolt” érzelmi élet oka vagy következménye az illetők passzív közösségi magatartásának, félrehúzódozásának. A jó közösség mindenestre sokat segíthet még a született introverteknek is. „Tapasztalati tény — írja J. SZCZEPANSKI —, hogy a hosszabb időn át meggyőződéssel ellátott szerepek igen erősen alakítják a pszichogén tulajdonságokat is...” (16).

3.4.4. Amilyen öröndetes a működő aktívák csoportjában feltüntetett „kezdeményező, aktív, vitatkozó, jellemes”-féle tulajdonságok aránya, annyira elgondolkodtatónak és figyelmeztetőnek látjuk az alábbi tulajdonságok még nagyobb arányát a tartalék aktívák jellemzéseiben: „szerény, tisztelettudó, udvarias, csendes, előzékeny, készséges, jó modorú stb.” Ezek a tulajdonságok tömegesen inkább a passzivitás felé húzzák a tartalék aktívákat, mint a közösség vezetése irányába. Elismerjük, udvarias pedagógusok kellenek a mai iskolába is, de — véleményem szerint — a mai iskola gyorsabban válik igazán szocialista iskolává, ha benne kezdeményező, vitatkozó, nem megalkuvó, tevékeny pedagógusok kapnak helyet.

3.5. Az előbbieken bemutattam annak az évfolyamnak végzős középiskolai korú portréját, amelyet a korábbiakban elsőéves évfolyamként már megismertünk (lásd 2.1. alatt). Ugyanez az évfolyam harmadéves korában ismert kérdéseinkre az alábbi válaszokat adta (17):

3.5.1. Kérdés: Milyen emberi-pedagógusi vonásokkal gazdagodott az eltelt három év alatt?

Nem gazdagodott semmivel 2 fő:

„Én úgy érzem, nem gazdagodtam olyan jellemvonásokkal, amelyek eddig nem jellemeztek. Vagy ha igen, akkor nem itt a tanuló társaimtól, hanem a házinéniéktől szereztem ezeket, akikről csak nemeset látok és hallok.” (30)

Az alábbi vonásokkal gazdagodott 63 fő:

3.5.1.1. A másokhoz való viszonyában:

Gyermekszeretet, megértés (16 utalás):

„Mélyebben megértettem a pedagógus-fogalom lényegét. Jobban tudok lelkesedni bizonyos dolgokért. Jobban tudok becsülni olyan embereket, akik valami nagyot tettek egy bizonyos ügy érdekében.” (55)

„Megerősödött bennem, hogy igazságos, türelmes, humánus leszek, amennyire csak lehet. Igyeksem a gyerekeket megérteni, és hozzájuk igazodni.” (38)

Határozottabb, magabiztosabb, rendszeresebb lett (8 utalás):

„Gát lástalanul kifejtem véleményemet a szemináriumokon, amit azelőtt nem mertem megtenni.” (52)

Alkalmazkodóbb, tapintatosabb, tárgyilagosabb (5 utalás):

„A legfontosabbnak azt gondolom, hogy aprólékos, objektív mérlegelés után formálok véleményt bármiről, igyeksem elszakadni a «hallomásoktól», s körültekintően értékelem társaim megnyilvánulásait.” (8).

Mások munkáját jobban megbecsüli (2 utalás).

Főlébredt benne a közlésvágy (1 utalás):

„Nem a tantárgy mondanivalója bővült (az is), hanem egyre intenzívebb közlésvágy jelentkezik bennem. Minél mélyebbre ásni a gyerekekbe, nyilván ki a szemük és a fülük, meglátni a szépet és a tartalmat.” (9)

3.5.1.2. A pályához, munkához való viszonyában:

Hivatástudata mélyült (8 utalás):

„Nevelés terén változtam meg. Érettségi után nem sok érzélem fűzött a pedagóguspályához. Nem is nagyon érdekelt, mi lesz, ha végzek. Őszintén szólva, nem is pedagógusként akartam elhelyezkedni. Ma viszont már határozottan érdekel.” (19)

Látásmódja, világnézete, ítélőképesége fejlődött (7 utalás):

„Most már nemcsak tanulok, hanem látom is az értelmét. Összefüggésükben figyelem az egyes tantárgyakat. Ez a mély ismeretszerzés juttatott el személyiségem megismeréséhez, illetve adott bátorságot arra, hogy egyéni gondolataimat elmondhassam. Egyszerűen, merjem elmondani. Számmomra ez is rengeteget jelent.” (25)

Dialektikusabban gondolkodik (7 utalás):

„Szélesebb körű látásmód, átfogóbb, több oldalú gondolkodási módra való nevelésben jelentett sokat ez az öt félév.” (3)

Helyes viszonyt lát tanár és diák között (3 utalás):

„Megváltozott a véleményem a tanári pályáról is. Már valahogy jobban meg tudom érteni azt, ha egy előadónk rossz hangulatában vagy esetleg fáradtságában másként bánik velünk. Meg tudom érteni azt, hogy rendkívül nehéz dolog a magánélet problémáitól mentesíteni a tanítást.” (54)

Tágult az érdeklődési köre (4 utalás).

Beszéd- és kifejezési készsége fejlődött (7 utalás).

Kitartóbb, szívósabb, küzdőképesebb (3 utalás).

Aktívabb lett (4 utalás):

„Általánosban és középiskolában eléggé félénk voltam. Sohasem volt bátorságom ahhoz, hogy önként jelentkezsem komolyabb szereplésre. Úgy érzem, ez a rossz tulajdonságom megszűnt. Van bátorságom kiállni az osztály, az emberek elé.” (29)

Pontosabb, rendesebb lett (2 utalás).

3.5.1.3. Önmagához való viszonyában:

Öntudatosabb, önállóbb, határozottabb; nőtt az önbizalma (10 utalás):

„Kétségtelenül sokkal jobban bízom önmagamban, mint elsőéves koromban. Kezdek határozottab lenni, és minél többféle irányban érdeklődni.” (9)

Önkritikája, önkontrollja fejlődött (7 utalás):

„Amit részben a főiskolának köszönhetek, az az, hogy megtanultam bírálni önmagam munkáját. Tisztábban látom az elkövetett hibáimat, s úgy érzem, azokat nem fogom még egyszer elkövetni. Szeretném továbbra is önkontrollal végezni majd kint is a munkámat.” (20)

3.5.2. Kérdés: Az eltelt három év alatt vett-e fel olyan tulajdonságokat, szokásokat, amelyek éppen a pedagógus pálya szempontjából károsak?

Nem vett fel káros tulajdonságokat 5 fő.

Igen, az alábbiakat 50 fő:

3.5.2.1. A másokhoz való viszonyában:

Lámpaláz, izgalom, feszültség, gátlásosság, kisebbségi érzés, félelem a tanítás-tól (11 utalás):

„Megcsappant az önbizalmam. Sajnos, sokkal idegesebb lettem, valamint messze eltávolodtam a gyerekek általános iskolai szintjétől. Keveset forgunk gyerekek között, könyvből pedig nem lehet megtanulni az «életkori sajátosságokat».” (20)

„Sokat olvasok, de úgy érzem most, hogy nem sok hasznom van itt ebből a főiskolán, mert középiskolai vitakészségem az évek folyamán szinte elvesztettem.” (45)

Idegesség, ingerlékenység, túlérzékenység, türelmetlenség (12 utalás).

Kiábrándult, képmutató, közömbös, cinikus, fáradt, életunt, pesszimista (11 utalás):

„Megtanultam: vagy én lökök le valakit a «tutajról», vagy engem löknek le. Középút nincs.” (40)

„Az ember embertársainak a farkasa.” (41)

„Sajnos, mint annyian, jómagam is hajlamos vagyok az utánzásra. Mások véleménye hamar megtorpanásra készítet. Cinikussá is a főiskolán váltam. Úgy vélem, ez nemcsak az én hibám.” (48)

Bizalmatlanság, gyanakvó (6 utalás):

„Eddig bizalmas, közlékeny voltam közvetlen környezetemmel, de rájöttem az emberek két-színűségére, s szakítottam ezzel.” (43)

Pesszimista (2 utalás):

„Jelen pillanatban nem, de általában pesszimista lettem. Még nehezen hiszek, és sokat kételkedem. Önbizalmam, ami eddig sem volt, még jobban elvesztettem.” (12)

3.5.2.2. A pályához, munkához való viszonyában:

Felületesség, hanyagság, nemtörődömség, szétszórtság, kapkodó munkavégzés (17 utalás):

„Megtanultam beszélni, de linkelni is. Halogatni, megijedni a sok anyagtól, és ennek következtében semmit sem csinálni. Megszületnek az áthidaló megoldások, sokszor veszítünk ösztinteségünk-ből.” (2)

3.5.2.3. Önmagához való viszonyában:

Kiegyensúlyozatlanság, önuralom és önbecsülés hiánya; elbátortalanodás (8 utalás):

„A gyermekszeretethez belecsúszott egy olyan rossz érzés, különösen a jelöltek óráin való hospitálás során. A gyerekek kiszámíthatatlan kísérleti anyagok. Ez a tanításoktól való félelmet ültette el bennem.” (13)

3.5.3. Kérdés: Az előzőkön kívül milyen egyéb káros tulajdonságoktól szeretne megszabadulni?

3.5.3.1. A másokhoz való viszonyában?

Gátlásosságtól, félszegtől, zárkózottságtól (11 utalás).

Képmutatástól, cinizmustól (2 utalás).

A gyerekektől való félelmétől (2 utalás).

A türelmetlenségtől (2 utalás).

3.5.3.2. A pályához, munkához való viszonyában:

Felelőtlenségtől (2 utalás).

Lustaságtól (2 utalás).

Kifejezési és beszédhibáitól (4 utalás).

3.5.3.3. Önmagához való viszonyában:

Határozatlanságától (5 utalás).

Önbizalomhiányától (4 utalás).

Következetlenségétől (1 utalás).

3.6. Ha ennek a harmadik évfolyamnak a válaszait az 1967/68-as tanév harmadik évfolyamának válaszaival hasonlítjuk össze, általában pozitívabb képet látunk. Ennek több oka is lehet. Elképzelhető például, hogy az előző évfolyamot több negatív hatás érte, mint az utóbbit. De azt sem lehet kizárni, hogy a jelenlegi harmadévn az első éves korban írt fölmérés hatására most tudatosabban válaszolt a kérdésekre. Az alábbi két önjellemzésben például nagyon határozott és tudatos önértékelés mutatkozik:

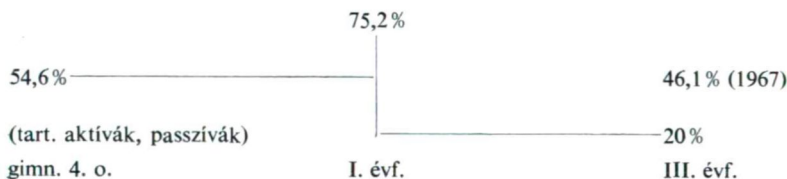
„Amikor a főiskolára kerültem, tele voltam illúziókkal. Örültem, hogy fölvettem, hogy bekerültem, hogy négy év múlva már én is magyarázhatok; elmondhatom, megtaníthatom az emberpalántáknak azt, amit tudok. Nagyon naív voltam, végig városi iskolákba (gyakorló) jártam, és szinte el sem tudtam mást képzelni. Az ötödik félév végére egy meditációs korszakba értem, részben egyéni tapasztalatok, részben tanáraink elbeszélései alapján. De ide sorolhatók az újságok, a rádió napi közleményei is. Budapesten 200 pedagógus hagyta ott az állását! Ennyire reménytelennek találták a helyzetüket, ilyen rosszak az anyagiak, zsarnokoskodók az igazgatók, vagy szókimondók a mai gyerekek? Egyelőre még kételkedem, de hisz ők is hivatásból választották ezt a pályát! Mégis megingatnak bennünket ezek a hírek.” (1)

„Pedagógiaiilag sokat fejlődtem. Eddig csak szerettem a gyerekeket, időközben egy kicsit bánni is megtanultam velük. Mikor idejöttem a főiskolára, nem tudtam elképzelni, hogyan is fogok majd osztályozni. Azt hiszem, ezt már érzem, határozottan meg tudok ítélni feleleteket; a sajátomét is.” (31)

3.6.1. A pedagógus pályán különösen gátló, károsan ható személyiségjegyek:

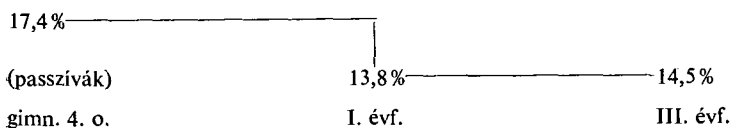
3.6.1.1. A másokhoz való viszonyban:

A hatásos fellépés zavaraival küszködik (lámpaláz, gátlásosság, kisebbségi érzés, feszélyezettség stb.):



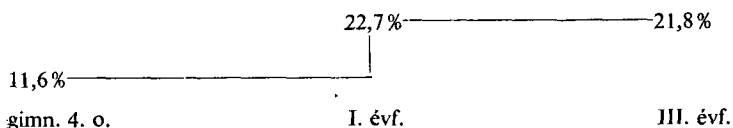
Bizalmatlan, zárkózott, gyanakvó:

53,8 % (1967)



Türelmetlen, ingerlékeny, érzékeny:

42 % (1967)



3.6.1.2. A munkához való viszonyában [18]:

Nincs elég kitartása, szétszórt, hanyag:

30,9 % (1967)



3.6.1.3. Önmagához való viszonyában:

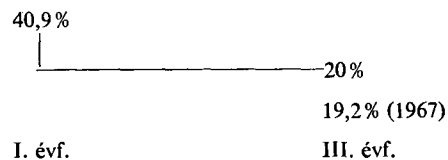
Kiegyensúlyozatlan, kevés az önbizalma:

17,3 % (1967)

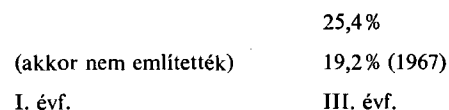


3.6.2. A pedagógus pályához szükséges pozitív tulajdonságok formálódása:

Hivatástudata mélyült:



Gondolkodásmódja, ítélőképessége fejlődött:





3.6.3. A IV. évfolyam mutatóihoz képest (lásd 2.4. és 2.5. alatt) a III. évfolyam fejlődési szintje nem kis mértékben nyugtalanító. Természetesen gondolhatunk arra is, hogy ez az évfolyam lehet leginkább hajlamos az öszinte önelemzésre, s a valóságban kevesebb konfliktusuk van másokkal, mint ahogy leírták. Mindenesetre tanulságos végignézni negatív tulajdonságaik sorát: kiábrándultság a felnőttekből, illúzióvesztés, cinizmus, — ugyanakkor e káros vonások szenvedő átélése, fölpanaszolása; a valamiért való lelkesedés vágya stb. a felnőtté válásnak szinte olyan krízisét mutatják, amelyet inkább a serdülőkor jellemzőinek tartunk. De vizsgálhatunk egyéb mutatókat is.

3.6.4. Megnéztem, hogy a középiskolai működő aktívából hányan dolgoznak aktívan a közösségért harmadéves korukban is. A 39 működő aktívából ma is felelős KISZ-funkcióban van (diákbizottsági tag, diákköri vezető stb.) 11 fő (28,2%), az aktív közösségi élettől visszahúzódtott 18 hallgató. Ezek egy része talán azért válhatott passzívvá, mert kiesett a kollégiumi közösségből. Középiskolai kollégista korában így jellemeztek egy nálunk visszahúzódtott jelöltet: „Sokat szerepel, jó közösségi ember, kiveszi részét a munkából, kitűnő szervező; kedves, barátságos, szerették.” (85) Viszont van olyan hallgatónk is, aki albérlő életformája ellenére fölvétele első percétől kezdve egyik legáldozatkészebb szervezőnk. Igaz, róla ezt írta volt osztályfőnöke: „A szocialista embertípus példája.” (79) Valószínűbb tehát az a magyarázat, hogy a főiskolai lét, a tanárképzési folyamat nem épít eléggé a középiskolából hozott aktivitásra, az ott kialakított közösségi tulajdonságokra. Nem kínálunk elegendő közösségi munka- és sikerlehetőséget: érthető, ha az ebben formálódó és ható személyiségjegyek nem fejlődnek megfelelő mértékben [19].

4. Néhány általánosítható tanulság.

4.1. A személyiségjegyek feldolgozása után úgy látszik, hogy a tanárképzés folyamatában alapvetően kétféle hatáscsoport éri fejlesztő erővel hallgatóinkat: a tanulás kötelessége, valamint a közösség, amelyben él. Ha csupán intézményünk s benne hallgatóink személyiségének jellegzetességeit keressük, akkor a tanulást (mint a mindenfajta iskolára jellemzőt, sőt mint a munka egyik általános formáját) ebben a vizsgálatban figyelmen kívül hagyhatjuk. Intézményünk a pedagógussá képzés folyamatában a második vonatkozásban: a közösséghez, társakhoz, tanárokhoz, tanulókhöz való helyes és hatásos kapcsolat kialakításában állítja speciális követelmények elé jelöltjeit. A lélektannak — számunkra különösen — figyelmeztető tanulsága szerint „az emberek lényegesen különböznek egymástól aszerint, hogy az emberekhez fűződő személyes kapcsolatuk dominál-e, vagy a tárgyi világhoz fűződő objektív kapcsolatuk” [20]. Aki pedagógus pályára lépett, voltaképpen abban döntött, hogy aktív-felnőtt életét az emberekhez való személyes kapcsolatai töltik be. Sőt általában neki kell kezdeményezőnek, irányítóknak lennie ezekben a viszonylatokban; a társadalomtól elvárt nívón pozitív hatást kell tudni kiváltania tanítványaiból. „Az orvostudományban ismeretes — írja CSIRSZKA JÁNOS —, hogy egyesek bizonyos anyagok iránt különös érzékenységet tanúsítanak... döntő jelentő-

sége van a pszichés érzékenységek abban az esetben, ha a munka «anyaga» maga az ember...” [21].

A pedagógusképzés négy éve alatt vajon elegendő figyelemmel vagyunk-e erre a tényre? Megengedhető-e, hogy ennyire feltűnő személyiségzavarok jelentkezzenek hallgatóinknak másokhoz való viszonyában? BÁLINT ISTVÁN és MURÁNYI MIHÁLY tanulmánya komolyan figyelmeztet a pályaválasztás és átállítási feladataira, az ezekben való tévedés, felelőtlenség személyiséget romboló hatásaira: „A ...kisebrendűségi érzés, gyanakvás, erős befolyásolhatóság, önállótlanúság, gyenge kitartás, a szociabilitás csökkent volta, kismérvű tanulékonyosság” neurotikus állapotra utalnak [22]. „A bio- és pszichogén elemek, valamint a társadalmi szerepek követelményei közötti eltérés” a személyiség dezintegrációjához vezethet — állapítja meg hasonlóképpen J. SZCZEPANSKI is [23].

Távol áll tőlünk az a szándék, hogy súlyos kijelentésekkel ijesztgessük az olvasót. Hallgatóinknak a másokhoz és önmagukhoz való viszonyukban jelentkező zavarok, legalábbis a mi felmérésünkben, a negyedik évfolyam végére erősen lecsökkennek, s ez végül is a tanárképzés eredményes munkáját tanúsítja. Az első három évfolyam magas mutatói viszont továbbra is meghagyják a kérdést. Szükségszerű velejárója-e a tanárképzési folyamatnak, hogy jelöltjeink a küszöb átlépésétől három éven át féljenek, bizonytalanságban legyenek: vajon tudnak-e majd bánni a gyerekekkel, megvan-e bennük a hatáskeltés képességének minimuma. Érdemes meghallgatnunk egy másodéves hallgatónk véleményét: „Amikor az ember a főiskolára kerül (azt hiszem, csak a pedagógusgyerekek kivételével), nincs tisztában azzal, mire vállalkozik. Csak itt, főleg hospitálásokon, amikor látja a piruló tanárjelöltet, akit a legkisebb botlásért kinevet az osztály, csak akkor merül fel a kérdés: alkalmas vagyok-e erre a pályára. Azt hiszem, ezt csak akkor dönthetem el, ha egyszer a gyerekek elé állok.” (8)

Legtöbb hallgatónkban valóban elég egyszer a gyerekek elé állnia, az első sikeres óra boldogsága eloszlatja eddigi, fölösleges szorongását. De mi legyen azokkal a „kamara típusú” jelöltekkel, akik csak néhány ember megszokott társaságában képesek önmagukat adni; akik majd a tanítási óra szokásainak, menetének, fegyelmének biztonságába kapaszkodva tudják csupán úgy-ahogy elvezetgetni a tanulókat, de az órán kívüli spontán helyzetektől, a gyerekekkel való kapcsolatteremtéstől természetesen mindig idegenkedni fognak?

Hallgatóink közül jobbra az első-második évben tanácsoljuk el azokat, akik nem képesek elsajátítani a szakmai ismeretanyagot. Vajon miért csak a gyötrelmesen kiküzdött diplomával kezében bizonyosodhat meg néhány ember, hogy ezen a pályán nem vár rá semmi öröm? Még az a jó, hogy hallgatóink között nem sok az ilyen. Annál több viszont a túl szerény, nagyon csendes, fölösleges mértékben tisztességtudó, mindig meghúzódó és soha nem vitatkozó jelölt, akik legfőljebb elfogadni tudják mások közeledését, önmaguk már képtelenek ötlettel előállni, kezdeményezni, másokra hatást gyakorolni. Őket nem tudjuk, nincs is okunk eltanácsolni a pedagógus pályáról; a felvételi vizsgán sem állíthatunk akadályt eléjük, mert már a gimnázium így küldi őket: „Átlagos képességű, tisztelettudó, szerény, csendes — pedagógus pályára alkalmas.” Ezt a hallgatótípust, amely fölmérésünkben tekintélyes létszámot képvisel, valójában nekünk kell alkalmassá tennünk. Kell, mert önjellemzéseik szerint sokat szenvednek az emberekhez való viszonyuk gátoltságától, önértékelési zavaraiktól; de kötelességünk is, amit főhatóságunk előír számunkra: A felsőfokú képzésnek „nemcsak szakismereteket kell nyújtania, de ki kell fejlesztenie olyan szervezési és irányítási készségeket is, amelyek nélkülözhetetlenek bárhol a jó munkafeltételek megteremtéséhez, a munkafeladatok és a munkatársak

irányításához” [24]. Szervezési, irányítási készségeket, a másokra való hatás igényét és képességét azonban nem lehet az utolsó év néhány tanítási hete alatt kialakítani. A visszahúzódtásra hajlamos személyiség kitárására sem néhány hét, sem maga a tanítási gyakorlat nem elegendő. Igen erőteljesen lehet alakítani még pszichogén tulajdonságokat is, de ahhoz hosszabb időn át és meggyőződéssel ellátott szerepek szükségességek [25].

A szereplési alkalmak értékét a hallgatók maguk is többször megfogalmazták. Leírták, hogy rendkívül jó hatásúak az úttörővezetési gyakorlatok, a hospitálások, a lélektani megfigyelések, és mindenek fölött a valóságos tanítás. De nem jelentéktelen önmaguk egymásra gyakorolt hatása, a kollégiumi szobaközösség, és a főiskolai oktatók tudatos vagy szándéktalan, pozitív vagy negatív hatása.

4.2. Ha a hallgatói önjellemzésekben visszatükröződő vonzó és hatékony pedagógus vonásait végül meg kellene rajzolnom, azzal kezdeném, hogy milyen vonást nem adnék e portréhoz. Okvetlenül le hagynám azt a jegyet, amelytől a fejlődő tanárjelöltek leginkább szeretnének megszabadulni a képzés négy éve alatt: a másokhoz való viszonyban jelentkező önértékelési zavart:

tünetei:

könnyen zavarba jön

határozatlan, bizonytalan

erélytelen

félszeg, félénk

befolyásolható

lámpaláz

okai:

{ kisebbségi érzés
önbizalomhiány
a másokkal való kapcsolatteremtés gátoltsága

hiányok:

ismeret,

gyakorlat,

próba

és/vagy

introvert alkat:

ingerlés és gátlás labilitá-

sa, feszült idegállapot,

kiegyensúlyozatlanság

4.3. A jelöltek őszinte önjellemzéseiből az a tanulság is levonható, hogy a jó pedagógust nem kizárólag pozitív vonásokból kell megrajzolni. Legáltalánosabban az a törekvés jellemzi, hogy az alábbi, hallgatók által felsorolt tulajdonságok végletei között a pozitív oldal felé haladjon [26]:

4.3.1. A másokhoz való viszonyában:

őszinte, nyílt

hit az emberben

emberszeretet

önzetlen

türelmes, megértő

bátor, határozott, kezdeményező, aktív

zárkózott, hazudós, képmutató

kiábrándult, gyanakvó, bizalmatlan

gyűlöletre hajlamos, közönyös

önző

türelmetlen, elfogult

bátortalan, félénk, passzív

közvetlen, természetes,
kedves, barátságos
önálló
alkalmazkodni tudó
törődik másokkal
van emberismerete
van ítélőképessége
igazságszerető
segítőkész
együttérző, tapintatos

mesterkelt, idegenkedő
önállótlan, befolyásolható
nem alkalmazkodó, önző
közönyös, önző
naiv, rosszindulatú
elfogult, sértődékeny
behódoló, közönyös
irigy, önző
közönyös, tapintatlan

4.3.2. A munkához, pályához való viszonyában:

céltudatos
meggondolt
hivatástudata van
kötelesség- és felelősségtudó
pontos, tud gazdálkodni az idejével
kitartó, szívós, küzdőképes
van helyzetértékelő képessége
leleményes, jó szervező

esetleges cselekvésű
kapkodó
számító
felelőtlen, hanyag, lusta
rendszeretlen, felületes
hamar feladja, lusta

4.3.3. Az önmagához való viszony jegyei:

kiegyensúlyozott
gazdag emocionális életet él
van önbizalma
helyesen értékeli önmagát
céltudatos, ambiciózus
önzetlen
tud uralkodni indulatain

kiegyensúlyozatlan
fásult
beképzelt, nincs önbizalma
kisebbségi érzések gyöttrik
igénytelen, törtető
önző
érzelmei, indulatai rabja.

4.4. Az önjellemzésekből összegyűjtött tulajdonságok felsorolása után még folytathatnánk olyanokkal a sort, amelyekben az egyénnek általában a valósághoz való viszonya tükröződik: hogy érdeklődő, bizakodó, hinni és lelkesedni tudó, optimista, szilárd meggyőződésű, okot kereső és vitatkozó, — de elgondolkoztat és egyelőre pontot tétet munkánk végére az egyik harmadéves tanárjelölt válasza: „Nem akarok tulajdonságokból álló ember lenni. Én az egész embereket szeretem.” (2)

Voltaképpen a fenti munka értékének mércéje sem lehet más: mennyire járul hozzá, hogy a tanárjelöltekből „egész embereket”, vonzó, hatékony, sikeres pedagógusokat neveljünk.

JEGYZETEK

[1] Az ilyenfajta „szabad” anyaggyűjtésnek jelentős tartalmi értékei mellett van egy nem kevésbé súlyos formai hátránya. Az ti., hogy az így kezelt egyének legsajátosabb gondolataikat is leírják, még hozzá igen változatos szinonimahasználattal. A feldolgozás emiatt igen aprólékos elemzést kíván, de még a leggondosabb munka után sem lehet olyan pontos eredményhez jutni, mint pl. a feleletválasztásos anyaggyűjtéssel.

[2—3] „Az én nem egyéb, mint az öntudatban tükröződő személyiség a maga egészében, létének minden oldalával egyetemben.” Vö. Sz. L. RUBINSTEIN, Az általános pszichológia alapjai. Bp., 1964. 1047.

- [4] Erre a vonatkozásra RIESZ BÉLA hívta fel a figyelmem. Vele együtt köszönet illeti még DRIEN KÁROLY és NÁNÁSI MIKLÓS kartársakat önzetlen tanácsaikért.
- [5] A sajnálatos gyakorlathoz híven és is csupán szinonimákként használom a pedagógusvonás, pedagógustulajdonság, pedagógus-személyiségjegy, személyiségjegy, jellemvonás stb. szavakat, noha jól tudom, hogy egy felületes tulajdonság még semmikképpen sem személyiségjegy.
- [6] RUBINSTEIN i. m. 1033.
- [7] Még az önuralom is inkább másokhoz, mint önmagunkhoz való viszonyunkra jellemző. Ez utóbbi csoportba jobbra a bio- és pszichogén jegyeket, a temperamentum föltárt jegyeit tudtam csak sorolni.
- [8] Lásd 5. jegyzet. Az utalás tehát nem személyt, hanem leírt tulajdonságot jelent.
- [9] A felmérés ideje: 1967/68-as tanév 1. féléve
Létszám : 88 fő (77 lány, 11 fiú)
- [10] A felmérés ideje: 1967/68-as tanév 2. féléve
Létszám : 71 fő (62 lány, 9 fiú)
- [11] A felmérés ideje: 1967/68-as tanév 1. féléve
Létszám : 52 fő (46 lány, 6 fiú)
- [12] A felmérés ideje: 1967/68-as tanév 2. féléve
Létszám : 44 fő (38 lány, 6 fiú)
- [13] Az anyaggyűjtés forrása: az 1967/68-as tanévben a Szegedi Tanárképző Főiskolán felvételt nyert magyar szakosok személyi anyagából a hivatalos középiskolai jellemzések.
Létszám : 86 fő (76 lány, 10 fiú)
- [14] VÖ. SZVÉTEK SÁNDOR, A kollégiumi közösség kialakítása. Bp., 1960, Erkölcsi nevelés középiskolás korban. Bp., 1969.
- [15] A számok itt szintén tulajdonságokat és nem létszámot jelölnek.
- [16] A szociológia alapjai. Bp., 1968. 82.
- [17] A felmérés ideje: 1967/70-es tanév 1. féléve
Létszám : 55 fő (46 lány, 9 fiú)
- [18] A középiskolai jellemzésekből csupán a másokhoz való viszony jegyeit dolgoztuk fel.
- [19] VÖ. BÉKESI IMRE—ZSOLNAI JÓZSEF, Közösségekben nevelünk-e közösséget nevelő pedagógusokat?: Pedagógiai Szemle 1967/2. 165—169.
- [20] SZ. L. RUBINSTEIN i. m. 1032.
- [21] CSIRSZKA JÁNOS, Pályalelektan. Bp., 1966. 67.
- [22] Foglalkozás és neurózis: Valóság 1966/8. 12.
- [23] I. m. 86.
- [24] A felsőoktatási intézmények nevelőmunkája. Bp., 1968. 21.
- [25] VÖ. J. SZCZEPANSKI i. m. 82.
- [26] Az eddig idézett munkákon kívül még az alábbi művek megfelelő részeit vettem figyelembe: Z. PIETRISANSKI, A vezetés pszichológiája. Bp., 1968.; GARAI LÁSZLÓ, Személyiségdinamika és társadalmi lét. Bp., 1969.; I. SZ. KON, Az én a társadalomban. Bp., 1969.; RADNAI BÉLA, Az ifjúkor pszichológiája. Bp., 1964.; ÁGOSTON GYÖRGY, Pedagógia I. Bp., 1960; KARDOS LAJOS, Általános pszichológia. Bp., 1964.; KELEMEN LÁSZLÓ, A pedagógiai pszichológia alapkérdései. Bp., 1967.; PATAKI FERENC, A gyermek és a pedagógus a nevelési folyamatban: Nevelélmélet (szerk. NAGY SÁNDOR és HORVÁTH LAJOS) Bp., 1965.; GERÉB GYÖRGY—TÍMÁR ANDRÁSNÉ, Tanárjelöltek pályaválasztási motívumainak pszichológiai elemzése: Szegedi Tanárképző Főisk. Tud. Közl. 1961. I, 209—18.

СФОРМИРОВАНИЕ ЧЕРТ ПЕДАГОГА В СТУДЕНТАХ

И. Бекеши

Автор анализирует письменные самохарактеристики студентов венгерского отделения. Рассматривая развитие знания специальности и самознания студентов, он ищет ответа прежде всего на то, в формировании каких черт личности нужно оказать большую помощь. По его опыту главная проблема личности наших студентов заключается в замешательстве, в самооценке отношения к другим, создания связей.

ENTWICKLUNG DER PAEDAGOGENZÜGE BEI LEHRERSTUDENTEN

Von
I. Békési

In dieser Abhandlung analysiert der Autor schriftliche Selbstcharakterisierungen der Studenten, die ungarische Sprache und Literatur zum Fach haben. Die Entwicklung der Berufs- und Selbstkenntnis untersuchend sucht er vor allem Antwort auf die Frage, bei Ausbildung welcher Persönlichkeitszüge wesentlichere Hilfe als die bisherige geleistet werden soll. Das wichtigste Persönlichkeitsproblem unserer Studenten ist seiner Erfahrung nach die Unklarheit der Selbstwertung im Verhältnis zu den anderen, in der Anknüpfung von Beziehungen.

A POZITÍV OKTATÓI SZEMÉLYISÉG A TÁRSADALMI IGÉNYEK ÉS A FŐISKOLAI HALLGATÓK MEGÍTÉLÉSÉNEK TÜKRÉBEN*

Írta: BERECHKI SÁNDOR

A felsőoktatásban működő tanár személyiségével s annak nevelőhatásával való foglalkozást több tényező is indokolja. Első helyen kell megemlíteni a marxista filozófia személyiségkutatásának előtérbe kerülését s ezzel együtt a napjainkban kibontakozó személyiséglélektani vizsgálatok jelentkezését. Az eddig végzett személyiséglélektani kutatásokat, melyek főleg a gyermek személyiségével foglalkoztak, a felszabadulás után éppen a marxista filozófiai elemzések szélesítették ki, illetve mélyítették el. Ehhez az első tényezőhöz járul az utóbbi években nálunk is erős fejlődésnek indult felsőoktatás-pedagógiai vizsgálódás, amely eddig ugyan elsősorban a felsőoktatás oktató-nevelőmunkájának egyéb kérdéseivel foglalkozott, s így még nem fordult kellő intenzitással a tanári személyiség behatóbb elemzése felé, az elmúlt néhány évben azonban már ez a kérdés is az érdeklődés középpontjába került. A tanári személyiség hatásának mélyebb elemzésére, bizonyos pedagógiai általánosítások megfogalmazására azonban még alig került sor. Már itt fel kell hívunk a figyelmet arra, hogy a felsőoktatásban részt vevő tanár személyiségének hatása s ennek tudományos elemzése rendkívül bonyolult feladatot jelent, éppen a felsőoktatás sajátos lélektani-pedagógiai összetevői miatt, sokkal bonyolultabbat, mint általános vagy középiskolában.

Az eddig említett filozófiai, lélektani és felsőoktatás-pedagógiai szempontokon túl szükségessé válik a felsőoktatásban dolgozó tanár személyiségével való foglalkozás a társadalmunk előtt álló feladatok megoldása miatt is, melyek egy része a felsőoktatással van szoros összefüggésben.

A társadalom növekvő követelményei az ifjúsággal szemben természetesen vonják maguk után az ifjúság nevelőivel szemben támasztott követelmények fokozódását is. Ez az igény jut kifejezésre a felsőoktatás tanáraival kapcsolatban is. Az 1961. III. törvény megállapítása így válik érvényessé a felsőoktatásra: „Az oktatási intézményekben olyan megfelelő képesítésű oktató működhet, aki világnézeti, erkölcsi, politikai, pedagógiai és szakmai szempontból egyaránt alkalmas arra, hogy az ifjúságot szocialista szellemben nevelje és előkészítse a gyakorlati életre. Az oktatási intézmények oktatóinak kötelességük, hogy szakmai gyakorlati és pedagógiai felkészültségük színvonalát állandóan növeljék, eszmei politikai képzettségüket fejlesszék.”

Amikor a felsőoktatásban dolgozó tanár személyiségével és annak hallgatókra gyakorolt pozitív hatásával foglalkozunk, akkor utalnunk kell arra, hogy ezzel a kérdéssel való foglalkozás még nagyon kevés elméleti alapra épülhet, hiszen a tanári

* Az Országos Felsőoktatási Nevelési Munkaközösség, a Kommunista Ifjúsági Szövetség Központi Bizottsága, valamint a Magyar Pedagógiai Társaság Felsőoktatási Szakosztálya által hazánk felszabadulásának 25. évfordulója alkalmából meghirdetett országos pályázaton díjat nyert dolgozat.

személyiséget tárgyaló irodalom főleg a 18 éves kor előtti gyermekek és ifjak tanárainak, nevelőinek személyiségét elemezte. A néhány éve folyó felsőoktatás-pedagógiai vizsgálódások, kutatások egyik fontos és érdekes területe éppen ezért az egyetemeken, főiskolákon oktató tanárok személyiségének tárgyalása lehet.

A felsőoktatási intézményekben működő tanárok személyiségének pozitív hatását vizsgálva először is a társadalmi igényt kell elemzés alá venni. A társadalmi igény és annak jelentkezése a tanár személyiségén keresztül, nagyon bonyolult kérdéseket vet fel.

A társadalmi igény ugyanis általában minden pályaválasztásnál az erősen szubjektív törekvések, elképzelések mögött húzódik meg. Ez fokozott mértékben jelentkezik a tanári pálya megválasztásakor, illetve a tanári pályára való felkészülés-kor. Az V. Nevelésügyi Kongresszus tézisei helyesen utalnak arra, hogy „tudomásul kell vennünk azt a sok-sok tapasztalatot és az egyéb hivatásterületekkel való azonos-ságot, hogy a pedagógiai pálya iránti érdeklődés a fiatalokban nem a gimnázium elvégzése után bontakozik ki, hanem úgy mint más pályák esetében, tehát általában 13—14 éves korban. Ki kell dolgozni, milyen eszközökkel lehetne a fiatalságot a megfelelő időben orientálni a pedagógus pályára. Nagyon fontos, hogy az a rangos forma, ahogyan mi napjainkban a pedagógust képezzük, a hivatástudat, a hivatás-szeretet e pályára való rátermettség vonatkozásában is tartalommal telített legyen.”

Ez a megállapítás egészében igaz, azonban bizonyos vonatkozásban kicsit pontosabbá kell tenni, éppen az általunk végzett vizsgálódások alapján. Nem lehet ugyanis olyan határozottan leszögezni, hogy a fiatalokban nem a gimnázium elvég-zése után bontakozik ki a pedagógus pálya iránti érdeklődés, e hivatás szépségének meglátása és indíttatás a tanárrá levés felé. A főiskolai hallgatók között végzett felmérések azt mutatják, hogy nagyon sok hallgató éppen a gimnáziumban tanító tanárának hatására választotta a tanári pályát. Azt is látni fogjuk, hogy hallgatóink többségénél személyiségük fejlődésében milyen nagy szerepe volt gimnáziumi taná-raiknak és tanári eszményképüket is főleg középiskolai tanáraik közül választották. Ez összhangban van a serdülőkor lelkiéletének sajátosságaival, az ifjúvá váló ember eszménykeresésével és értelmi, érzelmi, akaratí életének fejlettségi fokával.

E gondolat felvetésével lényegében két kérdést érintettünk.

1. A tanári, pedagógusi pálya megválasztása — amely sok esetben már a gyer-mekkorban megtörténik — döntő mértékben a gyermek szubjektív indíttatása révén megy végbe. Természetes, hogy ilyen korú gyermekek és ifjak még nem látják választásuk, döntésük társadalmi jelentőségét. E hivatás értékének, társadalmi fontosságának felismerése helyett szubjektív tényezők — saját elképzelése e munká-ról, valódi, vagy vélt adottságának felfedezése, a tanári munka szépségének, von-zásának — hatására választja a tanári hivatást. Ebben a döntésben kap nagy szere-pet tanárának, vagy tanárainak példája, személyisége.

2. Az egyes tanárok példája, személyiségük hatása szintén — az esetek több-ségében — minden különösebb cél és szándék nélkül ad ösztönzést a tanári pálya választására. A tanár még akkor sem a társadalmi igényt képviseli a tanuló előtt, amikor felismerve egyes tanulójának a tanári munkához szükséges adottságait, tudatosan is a tanári pálya felé tereli.

A tanári pálya megválasztásában tehát mind a tanuló, mind a tanár esetében a társadalmi igény nagyon mélyen a szubjektív tényezők mögött húzódik meg, és több éven keresztül rejtve is marad. A legtöbb esetben a társadalmi igény tudatosí-tása csak a tanárképzés folyamatában, a tanári munkára való felkészülés meneté-ben és a tanári hivatás, munka céltudatosabb megismerése során következik be.

Így válik a tanári munka társadalmi jelentőségének tudatosítása a tanárképző intézmények fontos feladatává, mivel ezekre az intézményekre vár az, hogy a tanári pályaválasztás kezdeti szubjektív indítékait a társadalmi követelmények rendszerébe illesszék bele. Ebben a tudatosítási munkában természetesen meg kell hagyni az indíttatás érzelmi, akarati tényezőit is. A tanárképzés munkájában éppen az egyéni elképzelések és a társadalmi igények összehangolása miatt van szükség a nevelési és képzési folyamat átgondolt, tervszerű végzésére. A vizsgálódásunk során végzett felmérések mutatják, hogy a főiskolai oktatás-nevelés menetében milyen lassan jutnak el a hallgatók a szubjektív késztetések tudatosítási fokáig s ugyanakkor azt is, hogy még e lassú fejlődési folyamaton belül is milyen kis mértékben jelentkezik a társadalmi igény szempontja, amely elsősorban a tanár munkájának, az ifjúság nevelésének, oktatásának felelősségteljes felfogásában jut kifejezésre.

A felsőoktatásban dolgozó tanár személyiségének társadalmi kihatásával kapcsolatban kell megemlítenünk azt is, hogy egyéniségének vonzó, pozitív tulajdonságai olyan láncreakciót indíthatnak meg, amely több áttételben s egyre közvetettebb formában ugyan, de több generáción keresztül formálják nemcsak saját hallgatóinak személyiségét, hanem azok révén szélesebb körben is hathatnak. Így esetleg hozzájárulhatnak a tanári pálya iránti szélesebb körű érdeklődés felkeltéséhez is.

A főiskolán működő tanár személyiségének hatását vizsgálva e bonyolult és sok tényezőt magában foglaló probléma első mozzanataként kell leszögeznünk azt, hogy a főiskolára érkező és itt tanulmányait megkezdő hallgatókra már eddigi iskolai éveik alatt — mind az általános, mind a középiskolában — nagyon sok tanár személyisége hatott. A különböző tanári egyéniségek pozitív és negatív tanári, illetve emberi tulajdonságokkal mély hatást gyakoroltak azokra, akik sokszor éppen e befolyások alapján választották a tanári pályát. A jelenlegi főiskolai hallgatók fejlődésük különböző szakaszaiban nyilván különbözőképpen fogták fel tanáraik hatását, s az egyes tanárok tulajdonságai is különböző tartalmú emlékek kialakulásához vezettek. Sajnos nincs lehetőség arra, hogy a jelenlegi főiskolai hallgatóktól már általános, illetve középiskolás korukban véleményt gyűjtsünk arról, hogyan hat rájuk az azokban az iskolákban tanító tanárok személyisége. Évek múlva felmérve ezeket a hatásokat — különösen az általános iskolai tanárookra visszaemlékezve — már nem kapunk olyan képet, mint korábban kaphattunk volna. Az évek múlásával, a hallgatók értelmi, érzelmi életének alakulásával már más szemmel nézik egykori tanáraikat már csak azért is, mert szélesedik összehasonlítási körük is. Ez a jelenség abból a szempontból azonban nagyon jelentős, hogy jelzi: a későbbi hatások ellenére kik azok a tanárok, akik valóban mély hatást gyakoroltak a hallgatókra, illetve ezt a hatást milyen tulajdonságaikkal érték el. Ez a tényező nagyon fontos szerepet tölt be később a tanárképzés munkájában is.

Az általános és bizonyos mértékig a középiskolai évek során kapott tanári hatások között nagy szerepet tölt be az érzelmi tényező. Ezt az erős érzelmi momentumot, az emlékezésben meg különben is felerősödött élmény hatását később már nehezebb módosítani, megváltoztatni, különösen akkor, ha egyoldalúan az értelmi ráhatást alkalmazzuk.

A főiskolán oktató tanár a személyi ráhatás szempontjából abban a tekintetben is más helyzetben van, mint az általános vagy középiskolában tanító kollégája, hogy a főiskolai hallgatóknál a 18—24 éves korban bekövetkezik a lelki fejlődésnek megfelelő érzelmi megnyugvás, belső lelki harmónia állapota. Lelki életükben az érzelmi összetevőket egyre inkább az intellektuális oldal váltja fel, s ettől kezdve főleg ezek határozzák meg magatartásukat, véleményüket, felfogásukat. Gondolkodásuk is alkalmassá teszi őket erre, mivel eljutottak az absztrakt gondolkodás

magas fokára, s így komoly értelmi teljesítményekre is képesek. Ítéletalkotásuk során már logikusan keresik a cselekvés értelmét, és akarati erő kifejtésükkel az értelmet, az ésszerűt helyezik előtérbe.

A főiskolai hallgatóknak — többek között — ezek a lelki tulajdonságai magyarázzák meg azt, hogy az őket ért tanári hatásokat már másképpen fogják fel, mint általános és középiskolás korukban. Mászt is igényelnek, mászt is várnak a főiskolai tanároktól.

Az eddig elmondottak alapján néhány következtetést vonhatunk le, amelyek közelebb visznek bennünket a felsőoktatásban érvényesülő tanári személyiség hatásának vizsgálatához.

Először is azt kell aláhúzni, hogy a főiskolán oktató tanárnak nagyon jól kell ismernie a főiskolai hallgató lelki életének, fejlődésének sajátosságait, mivel csak ennek ismeretében képes magatartását, tudatát, érzelmi és akarati életét alakítani.

Másodszor azt kell kiemelni, hogy a főiskolai tanárnak egyrészt ismernie kell mindazokat az elképzeléseket, eszményképeket, amelyeket a hallgatók önmagukban a tanárra levésük érdekében megfogalmaztak, másrészt tájékozódnia kell abban az irányban is, hogy ezek az elképzelések milyen hatások alapján alakultak ki. A főiskolai oktató igazán tudatosan csak akkor képes formálni hallgatójának személyiségét, ha ismeri elképzelését, igényét önmagával szemben, ha tudja, hogy milyen tanárra szeretne válni. A főiskolai oktató legfontosabb nevelési feladata éppen az lehetne, hogy segítséget adna a hallgató által kialakított eszménykép megvalósításában, illetve amennyiben szükséges, ennek az eszményképnek realisabbá tételében. E nevelési munka során kaphat fontos szerepet a főiskolai oktató személyisége, amellyel nemcsak a korábban kialakított eszménykép realisabbá tevését segítheti elő, hanem azt új vonásokkal gazdagíthatja, sőt az eddig homályos, nem elég mélyen átgondolt tanári eszménykép pontosabb, tudatosabb megfogalmazásához járulhat hozzá.

Nem lenne helyes, ha a főiskolai oktató a tanári személyiség formálásánál csak az értelmi utat, a főiskolai hallgató tudatán keresztül történő ráhatást választaná. Az érzelmi elemekről a felsőoktatásban sem szabad lemondani, sajnos azonban gyakorlati oktató-nevelő munkánk során a tanári személyiség fejlesztésének érzelmi lehetőségeit nagyon sokszor kihasználatlanul hagyjuk.

Az eddig elmondottakat összefoglalva megállapíthatjuk, hogy a főiskolai oktatónak a hallgatókra gyakorolt hatásának elemzésénél nem szabad figyelmen kívül hagyni azt a tényt, hogy a hallgatók nagy többségénél már korábban kialakult — ha nem is mindig pontosan átgondolt és megfogalmazott — tanári eszményképet találunk és ezzel együtt egy többé-kevésbé határozott beállítódást is ennek megvalósítására. A főiskolai nevelőmunka során ezt az indulási alapot kell figyelembe venni s ezt is beépíteni a tanári személyiség fejlesztési menetébe. Ez a beállítottság, az élményeknek és szándékoknak ez a meglepte nem zárja ki, sőt még jobban igényli a főiskolai oktató személyes ráhatásának szükségességét, mivel a hallgató most már tudatosan kereshti benne azokat a tulajdonságokat, melyeket tanárrá válása érdekében önmagában is kialakítani szeretne. Ebben rejlik a főiskolai oktató nevelőmunkájának lehetősége és nagy jelentősége, mivel tudatos tanárra nevelési törekvése találkozik a hallgató elképzelésével és igyekezetével. Ebből a szempontból lenne nagyon fontos az, hogy a főiskolai oktató a tanári személyiség maximális betetőzését jelentené a hallgató számára, hogy ezáltal az értelmileg tudatosított és erős érzelmi hatással társult tanári személyiséggel tenné teljessé a tanárra nevelés és képzés folyamatát.

E néhány elvi kérdést felvető bevezetés után vizsgáljunk meg egy-két kérdést részletesebben is. A tanári személyiség hatásának vizsgálata céljából felmérést végeztem a főiskolai hallgatók között. Ez dolgozat keretei között csak néhány téma elemzésére térnek ki.

1. Honnan veszik tanári példaképüket a főiskolai hallgatók? E kérdés vizsgálata céljából már évek óta gyűjtök adatokat. Jelenleg azonban csak az e tanévi, vagyis az 1969/70-es tanév hallgatóitól kapott válaszokat kívánom elemezni. Ennek végső következtetései azonban megegyeznek a korábbi évek felméréseinek eredményeivel. Ebben a tanévben 170 hallgatótól kértem választ s ezek a válaszok érdekesen mutatják azt, hogy hogyan befolyásolták a hallgatókat tanári személyiségük megformálásában korábbi vagy jelenlegi tanáruk személyisége.

A 170 hallgató válasza a következőképpen csoportosítható.

1. A példakép középiskolai tanár	70 hallgatónál	(41 %)
2. A példakép általános iskolai tanár	32 hallgatónál	(18,8 %)
3. A példakép komplex (több helyről eredő)	30 hallgatónál	(18 %)
4. A példakép főiskolai tanár	22 hallgatónál	(13 %)
5. A példakép irodalmi eredetű	10 hallgatónál	(5,88 %)
6. A példakép családi eredetű (anya, apa)	3 hallgatónál	(1,7 %)
7. A példakép film hatására alakult ki	1 hallgatónál	(0,5 %)
8. A példakép neveléstörténeti eredetű	1 hallgatónál	(0,5 %)
Összesen:	170 hallgató	100 %

Amint látjuk, a jövőendő tanárok tanári példaképüket döntő többségben középiskolai tanáraik közül választották. Többen azt is kifejtették, hogy a tanári pályát éppen középiskolai tanáraik személyes hatása nyomán választották.

A példakép megválasztásának ilyen arányai egyrészt megfelelnek a középiskolai tanulók fejlettségi fokának, másrészt befolyásolja ezt a középiskola elvégzése után aktuálissá váló pályaválasztás is. A középiskolás korban a tanulók már tudatosabban vizsgálják tanáraik tulajdonságait, éles szemmel és kritikai megjegyzésekkel figyelik és így jobban ki tudják választani az általuk legjobbnak tartott vonásokat. A serdülőkorban levő tanulók a jelentkező lelki krízisek, problémák hatására nagyobb érzelmi intenzitással fogadják, és egyben igénylik tanáruk, a felnőtt segítségét, s ugyanakkor szellemi, intellektuális élményt is keresnek tanáruk nagyobb tudásában, szakmai és általános műveltségében. Mindazok a tanárok, akik ezeken a területeken a tanulók segítségére vannak, s ez a segítség meghatározott emberi magatartással is párosul, tanári és emberi példaképpé is válnak a példakép, illetve eszménykép után vágyódó tanulók előtt. Ez a hatás különösen akkor erős, ha a tanár nem csupán szavakat mond tanulóinak, hanem értelmes, szép célkitűzéseket is tud számukra kijelölni, s így tartalmat tud adni életüknek.

Az itt elemzett tényezőkön kívül természetesen még egyéb mozzanatok is befolyásolják a tanári eszménykép választását a középiskolai tanárok közül.

A második helyen álló általános iskolai tanári példaképek viszonylag magas száma elsősorban érzelmi hatásokkal magyarázható. Itt döntő mértékben kap szerepet az első jó tanár vagy tanárnő mély nyomokat hagyó élménye, s ez az élmény az évek múlásával esetleg még jobban fel is erősödik. Az általános iskolai tanárok személyiségformáló hatásának ilyen nagy jelentőségére elsősorban azért kell határozottan rámutatnunk, mivel tanárképző főiskolánk fő célkitűzése éppen a jó általános iskolai tanárok nevelése és képzése. A fent ismertetett statisztika még jobban ösztönözheti főiskolai hallgatóinkat arra, hogy főiskolai éveik alatt törekedjenek eljutni tanári személyiségük kiformálásának minél teljesebb szintjére.

Az általános iskolai tanárok személyiségének ezt a mély hatását abból a szempontból is értékelnünk kell, hogy hallgatóinkat az általános iskola elvégzése után még nagyon sok tanári személyiségjegy éri, s ezek ellenére — vagy éppen ezért — őrizték meg olyan maradandóan általános iskolai tanáruk emlékét, példaképét. Ez azonban magában foglalja a magasabb fokú iskolában tanító tanárok emberi, tanári magatartásának bizonyos fokú kritikáját is.

A komplex tanári példakép jelentkezése a főiskolai hallgatók önálló kritikai gondolkodását, egyéni elképzelésük megfogalmazását, valamint azt a törekvésüket jelzi, hogy nem kívánnak átvenni kész példaképeket, hanem sajátos, egyedi tanári személyiségek kívánnak lenni. Többen kifejezésre juttatták azt, hogy egy-egy tanár nem adhatja meg a jövőendő tanár példaképét, hanem azt a sok jó tanár tulajdonságai, irodalmi példák s nem végső sorban saját elképzelésük alapján kell önmaguknak kialakítani.

Elgondolkodtatóan alacsony a főiskolai oktatók hatására kialakított tanári példaképek száma. Ennek több oka is lehetséges.

1. Az egyes főiskolai oktatók hatása, azok értékelése a jövőendő tanári munka szempontjából még túl közel van ahhoz, hogy a hallgató felismerje mindazokat a pozitív hatásokat, amelyeket a főiskolán tanító tanáraitól kapott. Elképzelhető, hogy a főiskola elvégzése után a főiskolai példaképek száma növekszik, amennyiben a hallgató a gyakorlati oktató-nevelőmunka során ismeri fel és tudatosítja főiskolai tanárainak szerepét személyisége fejlődése szempontjából.

2. Okként említhetjük meg azt is, hogy a főiskolai oktató-nevelőmunkából hiányzik az az érzelmi alap, beállítottság, amely jelentős teret kap az általános és középiskolában. Ez az érzelmi elem pedig nem nélkülözhető a tanár-hallgató viszonyában még a felsőoktatásban sem. Azért, mert főiskolai hallgatóink az értelmi képességek magas színvonalára emelkedtek, még nem váltak érzelmileg közömbös emberekké. Éppen ezért személyiségük formálásának magasabb foka csak érzelmi életükön keresztül valósítható meg. Sajnos, erre a lehetőségre nem mindig figyelünk fel, s így nem is élünk vele kellő mértékben. Ezzel pedig a személyiségformálás fontos tényezőjéről mondunk le. A főiskolai példakép megválasztásának felmérése tehát ilyen formában is jelzi nevelőmunkánk bizonyos hiányosságait.

3. A főiskolán folyó nevelőmunkát más irányban is javítani kellene. A fentebb ismertetett statisztikai adatok azt is elárulják, hogy főiskolai nevelőmunkánk során két fontos tényezőt nem veszünk kellő tudatossággal figyelembe. Az egyik hiba az, hogy hallgatóink tanári személyiségét úgy akarjuk kibontakoztatni, hogy nem vesszük figyelembe azt az elképzelést, melyet a jó tanárról magukban kialakítottak. Ez a hiba az esetek többségében azért fordul elő, mert nem is ismerjük a hallgatóinkban kialakult tanári elképzelést. Így nevelőmunkánk a személyiségformálás szempontjából nem lehet kellően tudatos és célszerű.

A másik hiba abból származik, hogy a főiskolai hallgatók személyiségformálását a 18—24 éves kor lelki tulajdonságainak, fejlettségi fokának nem elég mély ismeretében végezzük. Ezzel függ össze az is, hogy a hallgatóinkról kialakított általánosított vélemény mögött nem figyelünk fel az egyes hallgatók sajátos tulajdonságaira, jól-lehet a tanárképzés folyamán minden egyes hallgató személyiségének differenciáltabb formálásával kellene többet törődni.

A közölt statisztika alapján láthatjuk, hogy viszonylag magas az irodalomból vett példaképek száma is.

2. Milyen tanárok kívánnak lenni a főiskolai hallgatók? E kérdésben arról van szó, milyen tulajdonságokat kívánnak a hallgatók kialakítani ahhoz, hogy jó tanárok lehessenek. Ezek a tulajdonságok nyilvánvalóan főleg azokból a hatásokból

szűrődtek le, amelyek hallgatóinkat eddigi iskolai éveik alatt érték. Arra természetesen nem lehet vállalkozni, hogy pontosan kimutassuk: az egyes vonások honnan erednek. Az előbbi fejezetben már ismertetett megállapítások azonban bizonyos feltételezésekre adnak lehetőséget.

A hallgatók elképzelésében élő tanári tulajdonságokat nem előfordulási gyakoriságuk sorrendjében ismertetem, hanem bizonyos témakörök szerint. Szeretném megjegyezni azt, hogy az egyes tulajdonságjegyeket nagyon differenciáltan sorolom fel egyrészt azért, hogy így még világosabban lássuk az egyes hallgatókban élő jó tanár elképzelését és fogalmát, másrészt, hogy e differenciáltság ismeretében könnyebben vonhassunk le következtetéseket.

A tanári személyiségjegyek első csoportjába azokat a tulajdonságokat vettem, amelyek a tanár tudásával, szakmai felkészültségével vannak összefüggésben. Ezzel kapcsolatban a következő tulajdonságokat olvashatjuk:

1. jó szaktudású	42 hallgatónál
2. sokoldalúan tájékozott	9 hallgatónál
3. általánosan művelt	12 hallgatónál
4. széleslátókörű	2 hallgatónál
5. nem szűk látókörű	1 hallgatónál
6. sokat olvasott	1 hallgatónál

A második csoportba a tanárnak önmagára vonatkozó tulajdonságait említjük meg:

1. megértő	17 hallgatónál
2. jó humorú, jó kedvű, vidám, „jó pofa”	6 hallgatónál
3. közvetlen	7 hallgatónál
4. következetes	5 hallgatónál
5. humánus, emberséges	5 hallgatónál
6. határozott fellépésű	5 hallgatónál
7. kiegyensúlyozott	4 hallgatónál
8. türelmes	3 hallgatónál
9. lelkes	2 hallgatónál
10. vonzóerővel rendelkezik	1 hallgatónál
11. lelkiismeretes	1 hallgatónál
12. lélekben mindig fiatal	1 hallgatónál
13. fiatalos gondolkodású	1 hallgatónál
14. kedves	1 hallgatónál
15. játékos	1 hallgatónál
16. intelligens	1 hallgatónál
17. mozgalmas (?)	1 hallgatónál
18. tekintélytartóan közvetlen	1 hallgatónál
19. gyakorlatias	1 hallgatónál
20. haladó tanár	1 hallgatónál
21. nem zárkózik be	1 hallgatónál
22. szeretik a kollegák	1 hallgatónál

A harmadik csoportba azok a tulajdonságok kerültek, amelyek a tanár oktatómunkájával kapcsolatos tulajdonságokat jelentik.

1. igazságos	34 hallgatónál
2. szigorú	24 hallgatónál
3. szigorú, de igazságos	1 hallgatónál
4. szigorú, de közvetlen	1 hallgatónál
5. következetesen, de mértékletesen szigorú	1 hallgatónál
6. követel, de alapja is van	2 hallgatónál
7. a rossz tanulók is szeressék a tárgyat és ne rettegjenek	1 hallgatónál
8. jól tanít	1 hallgatónál

9. jó előadó képessége van	1 hallgatónál
10. érdekesen tanít	1 hallgatónál
11. jól ismeri az oktatási módszereket	1 hallgatónál
12. megszeretteti a tantárgyát	4 hallgatónál
13. óráin érdeklődést tud kelteni	1 hallgatónál
14. sokat követel	1 hallgatónál
15. minél jobban el tud mélyedni a gyermek érdeklődési körébe	1 hallgatónál
16. tanulóit a gyakorlati életre tudja felkészíteni	9 hallgatónál

A negyedik csoportba a neveléssel kapcsolatos tulajdonságok kerültek:

1. jól tud nevelni	2 hallgatónál
2. tudja formálni a gyermek jellemét	1 hallgatónál

S végül az ötödik csoportba soroltam azokat a tulajdonságokat, amelyek a tanár és tanuló kapcsolatát fejezik ki.

1. a tanulók megbecsülése	1 hallgatónál
2. megfelelő kapcsolatot tud kialakítani a gyermekekkel	1 hallgatónál
3. közel tud kerülni a gyermekekhez	5 hallgatónál
4. a gyermekek megértése	1 hallgatónál
5. őt értsék meg a gyermekek	7 hallgatónál
6. szeretik a gyermekek	9 hallgatónál
7. a gyermekek többségének szeretetét megnyeri	1 hallgatónál
8. őszinték legyenek hozzá a gyermekek	1 hallgatónál
9. ne rettegjenek tőle	1 hallgatónál
10. sokat segíteni a gyermekeknek	1 hallgatónál
11. segítő társa legyen a gyermekeknek	1 hallgatónál
12. tud bánni a gyermekekkel	1 hallgatónál
13. feszélyezetlen légkört tud kialakítani	1 hallgatónál
14. közvetlen kapcsolatot tud teremteni	1 hallgatónál
15. bíznak benne a gyermekek	7 hallgatónál
16. szereti a gyermekeket	5 hallgatónál
17. nem azért szeretik a gyermekek, mert gyöngé és mindent megenged	1 hallgatónál
18. figyelembe veszi a gyermek kívánságát, egyéniségét	1 hallgatónál
19. tanár és diák között munkakapcsolatot tud teremteni	1 hallgatónál
20. tisztelik a gyermekek és szeretik	2 hallgatónál
21. a gyermekeket emberként megismerni	1 hallgatónál
22. egész idejét a gyermekekre fordítani	1 hallgatónál
23. segít a gyermekek problémájának megoldásában	2 hallgatónál
24. a gyermekek jó ötletét támogató tanár	1 hallgatónál

A hallgatók elképzelésében élő tanári példakép egyes tulajdonságainak megismerése után elemezzük néhány szempontból ezeket a személyiségjegyeket.

Első pillanatra is feltűnik a felsorolt tulajdonságok nagy száma és erős differenciáltsága. A 170 hallgató 70 tulajdonságot említ meg és ezek a legkülönbözőbb variációkban 289 alkalommal fordulnak elő. A jó tanár tulajdonságainak ilyen sokszínű felsorolása pozitív és negatív jelenségeként egyaránt értelmezhető. Pozitív annyiban, amennyiben jelzi: hallgatóink a maguk egyéniségét szeretnék kiformálni a tanári hivatásra való felkészülés során. Ez azt is jelentené, hogy általános iskoláinkban nem lennének egyforma, azonos tulajdonságokkal rendelkező tanárok, ha ezeket a jegyeket valóban ki is tudják a hallgatók magukban alakítani. Makarenko is figyelmeztet bennünket arra, hogy egy tanári közösségen belül milyen fontos nevelési tényezőt jelentenek a különböző tulajdonságokkal rendelkező tanárok. Ennek értékét a nevelőmunka szempontjából itt nem szükséges részletesebben vizsgálni.

Ez a sok tulajdonság egyben jelzi a hallgatóinkra eddig ható sokféle tanári egyéniséget is. A felsorolt jegyek differenciáltsága, sok esetben ugyanazon tulajdonságoknak más száakkal való kifejezése mutatja, hogy hallgatóink egy-egy tulajdonságon belül is árnyalati finomításokra töreksenek annak megfelelően, hogy az őket nevelő tanárok mindegyike is másképpen volt szigorú, megértő stb.

A sok különböző s tartalmában differenciált tulajdonságok azonban negatív jelenségeként is értelmezhetők. Előrebocsájtva azt, hogy a tulajdonságok száma csökkenthető azzal, hogy egyes tulajdonságokba más tulajdonságok is beletartoznak, mégis elgondolkodtató a tulajdonságok nagy száma. Ez akkor is így van, ha tudjuk azt, hogy nem lenne helyes a csak egyforma tulajdonságokat hordozó, típus-tanárok nevelése. Érdemes azonban elgondolkodni tanárképző munkánk hatékonyságán abból a szempontból, hogy sikerült-e kialakítani hallgatóinkban a minden tanárra jellemző tulajdonságokat? A jövődő tanár sok egyéni vonásának meghagyása s fejlesztése mellett arra is törekednünk kell, hogy minden hallgatónkban kiformaljuk, tudatosítsuk a szocialista tanár általános, közös tulajdonságait. A fentebb megismert differenciált tulajdonságok azt jelzik, hogy nevelőmunkánk ebből a szempontból sem elég hatékony még.

Ennek szükségességéről még inkább meggyőződhetünk akkor, ha az egyes tulajdonságok számszerű előfordulását vesszük vizsgálat alá. Nagyon sok az olyan tulajdonság, amely csak egy vagy néhány hallgatónál fordul elő. Megnyugtatónak semmiesetre sem mondható az, hogy pl. a gyermekek szeretetét csak 5 hallgató említi meg, jöllehet ez a tulajdonság is előfordul más tulajdonsággal összefüggésben. Elgondolkodtatóan alacsony azonban a nevelésre közvetlenül vonatkozó tulajdonságok megemlítése: mindössze 3 hallgató említi meg ezzel kapcsolatos tulajdonságokat, pl. jól nevel, jellemet formál. A legtöbb tulajdonság az oktatómunkával vagy azzal szoros összefüggésben vetődik fel.

Ha azt vizsgáljuk, hogy milyen tulajdonságok szerepelnek a legtöbb hallgatónál, akkor szoros összefüggést vehetünk észre a hallgatókra legnagyobb hatást gyakorolt tanár tulajdonságai és a hallgatókban élő elképzelés között. Ez is a tanári személyiség hatását mutatja.

Azok közül a tulajdonságok közül, melyeket a hallgatók önmagukban kialakítani szeretnének, az első helyen a szaktudás szerepel (42 hallgatónál). A későbbi fejtegetés során még látni fogjuk, hogy mind az általános, mind a középiskolában, valamint a főiskolán tanító tanárok tulajdonságai közül is ezt a jegyet helyezik előtérbe, mint amelyik legnagyobb hatást gyakorolt rájuk. Hasonlóan magas számmal szerepel — szintén a korábbi hatásnak megfelelően — az igazságos (34), illetve a szigorú jelző. Ez utóbbi más tulajdonságokkal társulva 29 esetben fordul elő. Viszonylag nagy számmal szerepel a megértés (17), az általános műveltség (12), a sokoldalúság (9), valamint a közvetlenség (7) jelző is. A többi tulajdonság általában csak 1—1 hallgatónál fordul elő. Biztató, hogy a gyermekekhez való viszonyt kifejező tulajdonságok milyen nagy számban fordulnak elő. Ez a jelenség vagy annak az élménynek hatására jelentkezik, amely a hallgatók többségét eddigi tanulmányaik során érte, vagy pedig éppen ellenkezőleg, annak a váagnak kifejezésre jutása, amelyben nem mindig volt részük.

Mint már említettem, sok tulajdonsággal jellemzik az oktatással kapcsolatos elképzeléseiket. Feltűnően kevés azonban a gyakorlati életre való felkészítéssel összefüggő megjegyzés.

Magától értetődően sok a tanár egyéniségével összefüggő tulajdonságok száma. Viszont ezek csak kevés hallgatónál fordulnak elő. Érdekes, hogy a sok tulajdonság között milyen kevés a tanár érzelmi életével kapcsolatos megjegyzés. Aggasztó,

hogy közösségi nevelésünk több éven át tartó folyamata ellenére csak egyetlen hallgató kíván a tanári közösség értékes tagja lenni, s törekszik arra, hogy kiérdemlje kollegái tiszteletét. Figyelemreméltó, hogy a tulajdonságok egyik csoportjában sem találunk olyan jelzőt, amely a hallgatók közösségi emberré válásának igényét fejezné ki, s így természetes, hogy a tanár-tanuló viszonyára vonatkozó csoportban sem találunk olyan megjegyzést, amely a tanulói jó közösségek megteremtésére utalna. Ez ismét a főiskolai nevelés egyik fontos feladatára hívja fel figyelmünket.

E feladatokkal kapcsolatban éppen a fentebb ismertetett tulajdonságok figyelemztetnek bennünket arra, hogy az egyes szaktudományok ismereteibe való bevezetés mellett egyrészt jobban ki kellene aknázni az oktatómunka nevelési lehetőségeit, másrészt szélesíteni kellene az oktatáson kívüli nevelési lehetőségek körét is. Így többek között nagyobb gondot kellene fordítani a közösségi élmények szerzésére, elmélyítésére, illetve tudatosítására. Gondolkodni kellene az oktatás-nevelés gyakorlatiasabbá tételének lehetőségein is.

Nagyvonalakban ezek azok az észrevételek, amelyeket a kialakítandó tanári tulajdonságokkal összefüggésben tehetünk.

3. Milyen tulajdonságokkal jellemzik a főiskolai hallgatók eddig legjobbnak tartott tanáraikat?

A következő kérdéssel arra kerestem választ, hogy hallgatóink milyen tulajdonságokkal jellemzik azokat a tanáraikat, akiket az egyes iskolatípusokban a legjobbnak tartanak. Itt nincs lehetőség a 170 hallgató válaszának ismertetésére. Ezért néhányat kiemeltem, s csak ezek szó szerinti ismertetését adom. A következtetéseim levonásánál azonban figyelembe veszem valamennyi hallgató válaszát. A válaszokat és azok elemzését iskolatípusok szerint közlöm.

a) Általános iskola.

1. Rendkívül precíz volt, amellet, hogy talán az iskola legszigorúbb tanára volt. 7—8. osztályos koromban szerettem csak meg, mert felismertem, hogy ő az, aki a legnagyobb lelkiismerettel készíti fel bennünket a továbbtanulásra.

2. Felsőtagozaton 5—8. osztályig osztályfőnököm volt. Kedves, igazságos, és szigorú volt, bárki bármilyen problémával fordulhatott hozzá. A kapcsolatot azóta is tartom vele, szünidőben otthon meglátogatom. Néha egy-egy levél jön-megy.

3. Nem kivételezett senkivel, a gyengébb tanulónak is adott jó jegyet, ha megérdemelte. Arra törekedett, hogy az alapokat az egész osztály megtanulja, hogy mikor a 8. osztályt elvégezzük, az alapokkal mindenki rendelkezzen.

4. Alsótagozatban egy tanárnőnk. Minden idejét velünk töltötte. Igazságos volt, szeretett bennünket. Az egész munkássága az iskoláért, a gyermekekért folyt. Úgy szeretttük, mint az édesanyánkat.

5. Érdekes órákat tartott, követelt is a számonkérésnél. Amellet azonban tudott mindenkiről valami olyat, amivel mint kis közvetlenséggel a közelébe férközhetett.

6. Nagyon szigorú volt, de éreztük, hogy szeret bennünket. Az órán nem ismert tréfát, de szünetben szívesen játszott velünk.

7. Közvetlen, jóindulatú, kiegyensúlyozott, egyenes, szigorú, határozott.

8. Szigorú, de mindig egyformán szigorú. Mindig nagyon egyszerűen és érthetően adta át az anyagot. Hangulati változásokat soha nem mutatott, és az osztályozásban is szerintünk nagyon reális volt.

9. Ha kellett, közvetlen tudott lenni a gyerekekkel. De az órán az anyagot szigorúan megkövetelte, nagyon jól, világosan, érthetően magyarázott, a feleletéskor türelmes volt és mindent kiszedett a tanulókból, amit kellett. Ritkán volt mérges, de akkor nagyon rettegett tőle az osztály.

10. Nagy szaktudással rendelkező egyén, sokoldalú ember, de hiányzott belőle a közvetlenség, annak is kellett volna benne lenni. Nem volt az órájában sablon, hangulata az egész órán változott, mégis merevnek éreztem.

11. Több tanárt is szerettem az általános iskolában. Főleg érzelmi ráhatással tudták elérni ezt. Ha megdicsértek, kétszer olyan lelkesedéssel tanultam, aktivizálódtam és maximális teljesítményt tudtam nyújtani és aki ezt ki tudta hozni belőlem, azt végtelenül jónak tartottam.

12. Nagy szakmai tudással rendelkezett. Szigorú volt. Össze tudta fogni kiabálás és veszekedés nélkül az osztályt. Az anyagot nagyon érthetően adta át. Reálisan osztályzott. Kicsit rideg volt, talán ez volt az egyetlen hibája.

13. Határozott fellépésű, nagy tekintélye volt a gyermekek és felnőttek (szülők) előtt egyaránt. Tantárgyát magas színvonalon tanította és megszerettette velünk. Szívesen tanultunk nála és igyekeztünk örömet szerezni neki. Az elvégzendő anyagon kívül pluszt is adott. Sok elfoglaltsága mellett módot talált minden gyermek megismerésére is.

14. Órái mindig érdekesek voltak. Nem skatulyázta be a gyerekeket. A jó tanulónak is adott rossz jegyet, ha megérdemelte, mint a rossz tanulónak. Nála senki sem volt reménytelen eset. A legkényesebb témákról is nyugodtan beszélhettünk vele. Soha nem nevetett ki bennünket, akármilyen butaságot is kérdeztünk.

15. Nagyon szigorú volt, precízen magyarázott, pontosan követelt mindent és nála tudtunk a legtöbbet. Mindenkiel közvetlen és kedves volt, érdekelte, hogy mi történik velünk. Mi is és a szülők is nagyon szerettük.

Átolvasva ezeket a válaszokat megállapíthatjuk, hogy a hallgatók az általános iskolai tanároknál fontos tulajdonságként említik meg a szigorúságot. Ez a vonás maradt meg legmélyebb élményként emlékezetükben. A szigorúság igénye összefügg az általános iskolában megkívánt fegyelmi követelménnyel. Az általános iskolai tanulók is lelki fejlettségi fokuknak megfelelően a szigorú, de igazságos tanárt kedvelik, aki rendet tud teremteni az osztályban, nem kivételez, s igazságos az osztályozásban. A szigorúság mellett lényeges vonásként említik meg az érzelmi hatásokat. Néhányan pontosan meg is fogalmazzák, hogy rájuk az érzelmi motívumok hatottak legerősebben. Ezzel kapcsolatban hibának tüntetik fel a közvetlenség hiányát, a ridegséget, a merevséget. Nagyra becsülik viszont a tanár részéről megnyilvánuló szeretetet, és ennek megfelelően ők is igyekeznek örömet szerezni tanáruknak. Az órán szigorú, de a szünetben velük játszó tanár vagy az a tanár, aki sokat foglalkozik velük, mély emléket hagyott bennük. Figyelemre méltó, hogy sok hallgató nem írt jellemzést általános iskolai tanáráról. Ennek okaként tekinthetjük nemcsak az azóta eltelt évek feledtető hatását, hanem a ráhatás gyengeségét, esetleg sablonosságát is.

b) Középiskola.

Olvassunk el néhány megjegyzést a középiskolában legjobbnak tartott tanárokról is.

1. Ő volt a legjobb tanárom, bár volt idő, amikor nem nagyon szerettem. Szakmailag nagyon művelt volt, a tanulókat felnőttek tekintette. Nemcsak a tudás érdekelte, hanem az egyéni vélemény is. Minden órát azzal a kérdéssel kezdte, hogy van-e kérdeznivalója valakinek, és a kérdésekre még akkor is válaszolt, ha észrevette, hogy ezek a kérdések „órahúzó” szándékúak voltak. Ha egy kérdésre nem tudott válaszolni, azt is őszintén megmondta és nem köntörfalazott. Az iskola legszigorúbb és legraplisabb tanára volt, mégis órá emlékszem legszívesebben és sok tekintetben úgy szeretnék tanítani, ahogyan ő tanított.

2. Szakmailag is nagyon sokat kaptam tőle. Neki köszönhetem, hogy olyan szakos hallgató lettem, amilyen vagyok. Az óráin mindig a derű és a jókedv uralkodott, de ez sohasem jelentett fegyelmezetlenséget. Ha rossz kedve is volt valamiért, azt sohasem éreztük az osztályban. A gyermekeket rettentően szerette. Az osztályában ifjúsági TSZ-t alakított, szőlőt ültettünk, társadalmi munkát végeztünk, hogy minél több pénzt tudjunk összeszedni a kirándulásra. Színdarabokat tanított be. Sokféle jártunk vele kirándulni, mindent megtett a gyermekekért.

3. Versenyszerűvé tette az órát, a feladatmegoldásoknál az első három helyezettet megjutalmazta. Lehetőséget adott a hátrányos helyzetűeknek, hogy behozzák a lemaradást és hogy egyetemre, főiskolára kerüljenek.

4. Igazságos, megértő. Elnézte és segítette kiküszöbölni a serdülőkor nehézségeit. Jól magyarázott, bizalommal fordultunk hozzá kényes problémákkal is.

5. Az órákon alaposan átvettük az anyagot. A tanár lendülete az anyag feldolgozásánál magával ragadott mindenkit. Mozgatta az osztályt, türelmes is volt, amellel lobbánékony, szigorú és közvetlen, komoly és vidám. Ha klubdelutánról volt szó vagy kirándulásról, ha ideje engedte, felügyelt és a szabad mozgást, bizonyos tilalmak feloldását is biztosította. Általában kedveltük, hibátlannak azonban ő sem mondható.

6. Fiatal, szigorú tanár volt. Teljesen beleolvadt az osztályközösségbe. Tiszteltük tudása miatt is.

7. Nagyon jó szakember volt, nem volt túl szigorú, nagyon jól magyarázott. Sokat tudott egy órán megtanítani, de nem követelt olyan sokat. Mindenkiel nagyon jóindulatú volt.

8. Nagy szaktudású, rendkívül sokat követelő ember volt. Óráit mindig pontosan kezdte, pontosan fejezte be. Precizitása az egész órán végigvonult. Szigorúsága csak az óráin volt érvényes, az órákon kívül nagyon közvetlen hangulatot tudott teremteni.

9. Fiatal tanárnő volt, akkor végezte el az egyetemet, tele volt lelkesedéssel. Nagyon értette és meg is tudta szeretetni a tárgyait. Művelt volt, ismerte a fiatalok problémáit. Bármilyen problémánkat megbeszélhettük vele. Közvetlen volt. Nagyon jó kapcsolatot alakított ki az osztállyal és a szülőkkal is. Hibájának azt tartottam, hogy túl jószívú volt, néha túl sokat megengedett és voltak, akik ezzel vissza is éltek.

10. Jól magyarázott. Nem volt szigorú. Négy évvel volt idősebb nálunk, de mindenki tanult az óráira, mert becsületbeli kötelességnek éreztük ezt. Az volt a legnagyobb szégyen, ha valaki az ő óráján rosszul felelt. Jó szervező volt, felnőttek tekintett bennünket.

11. Nagyon lelkiismeretes volt. Szeretett velünk együtt lenni és problémáinkban segíteni. Órái rendkívül jók voltak. Minden nyáron kirándulni vitt bennünket. Itt még jobban közel került hozzánk.

12. Szakmailag nagyon tájékozott volt. Osztályzásban mindig igazságos. Egyformán adott jó és rossz jegyet is bármilyen tanulónak. Nem volt nála beskatulyázott diák. Saját tárgyán kívül más iránt is érdeklődött. Mindig jókedvű volt és lendületes, gördülékeny órákat tartott.

13. Szívvel-lélekkel tanított, szaktárgyát mindenkiel megszerettette. Közvetlen volt, jó kedélyű. A diákok sorsát szíven viselte. Szerette a zenét, a természetet, még a technika iránt is érdeklődött.

14. Tantárgyát a lehető legjobban át tudta adni. Szigorú volt, de mindenkiel szemben igazságos. A diákjait nagyon rövid idő alatt megismerte. Segített mindenkit, hogy mindenből a tőle telhető legjobbat tudja nyújtani. Mindig s minden körülmények között megértő és segítő, jó barát volt. Az ösztönöségért nem haragudott meg és ő is mindig őszinte volt. Általános műveltsége nagyon széleskörű. Szívesen foglalkozott zenével, zenei előadásokat is tartott, jóllehet matematika-fizika szakos volt. Mindig vezetett irodalmi színpadot. Saját könyvtárában mindenfajta könyv megtalálható, melyeket nemcsak gyűjtött, de el is olvasott. A reprezentációt, a felszínest sohasem szerette, mindig az ember megismerésére törekedett. Szívesen vett részt az osztály rendezvényein és azok sikerét ő is szívügyének tekintette. Néha gyerekes dolgokért sem nézte le az embert. Sokat foglalkozott turisztikával, rádiós szakkört vezetett, vetélkedőket is rendezett. Mindenre tudott időt szakítani.

15. Akiről írok, az mint tanár és mint ember egyaránt megálta a helyét. Az osztályában nem volt bukás, mert ha kellett ötször is elmagyarázta különbözőképpen szemlélítve az anyagot. Nemcsak a jó tanulókkal foglalkozott, hanem a gyengékkel is. Nála olyan óra nem is volt, hogy vissza ne kérdezze a leggyengébbektől is az anyagot, meggyőződve így arról, hogy megértették-e? Sokszor mesélt diákkoráról, életéről. Ezeket szívesen hallgattuk, mert elbeszélései színesek, érdekesek voltak, de ezek sohasem voltak öncélúak, hanem mindig volt bennük valami, ami tanulságot jelentett. Főként azt szerette volna nekünk megtanítani: „Ha fürdeni vagyunk, akkor fürdjünk, ha tanulunk, akkor tanuljunk”, azaz: bármit teszünk, azt szívvel-lélekkel végezzük. Többek között kedves emlékeként él bennem, hogyan állt ki mellettünk, harcolt érdekeinkért, azt azonban mindig megkövetelte, hogy becsületesek legyünk.

Betekintve e néhány jellemzésbe, azonnal észrevehetjük a serdülőkorú, illetve az ifjúkor elé érkezett tanulók lelki világának megfelelő követelményt a középiskolai tanárokkal szemben. Ennek megfelelően az a tanár gyakorolt rájuk nagy hatást, aki őket már felnőttként kezeli, e korban jelentkező kényes kérdéseikre választ akar és tud adni, aki viselkedésüknek szabadabb mozgást igyekszik biztosítani s megérti a tanulóit. Nagyra értékelik az órán kívül is velük foglalkozó tanárt, aki kirándulást vezet és sokat van velük együtt. A szaktudás biztonsága mellett igénylik a tanár sokoldalúságát is. Elvárják tőle azt is, hogy általános műveltséggel is rendelkezzen. Ebben az életkorban is jelentkezik a szigorúság igénye, a szaktárgy jó előadási képessége, a kifogástalan oktatómunka, valamint a jó kedély, vidámság.

c) Főiskola.

Ragadjunk ki néhány jellemzést a legjobbnak tartott főiskolai oktatókról szóló véleményezésekből.

1. Nagyon jó tanárnak tartok kb. 8 főt, nagyon jó tanárnak és embernek 3 főt. Egyet ezek közül a legjobban ismerek. Rendkívül jól magyaráz, nagyon tájékozott a szaktárgyi problémákban. Állandóan képzi magát, jelenleg is egyetemre jár. Közvetlen, tényleg a hallgatókért dolgozik, s érték a szabadidejét bármikor kész feláldozni.

2. Nehéz a választás. Ma már más szemmel nézem előző tanáraimat is és a bennük meglevő jó tulajdonságokat keresem itt is. Szakmai és általános műveltség, optimista életfelfogás jellemzi itteni legjobb tanáromat.

3. Előadásai érdekesek. A hanghordozása, beszédstílusa hangulatos, közvetlen. Nincs nagy távolság a tanár és hallgatója között. Szünetben is a diákjaival beszélget, igyekszik mindenkit megismerni, valamit tudni róluk és ezért érdeklődik. Ez már önmagában is feloldja a feszültséget. Nem zárkózik el, nemcsak a munkaidejét tölti az iskolában, hanem rendezvényeinkre, szakestjeinkre is eljár, és jól érzi magát. Közvetlen a diákjaival. Emellett azonban, ha kell szigorú és bizonyos formákat megkövetel.

4. Nagy szaktudású egyén. Előadásai mind az oktatás, mind a nevelés területén a maximálisat adják. Sokat és úgy követel, ahogyan évközben az anyagot megtanítja. Pontosságot és precizséget követel és ez előadásaira is érvényes. Előadásai ennek ellenére nem kínosak, sőt nagyon is élvezhetők. Igyekszik hallgatóit megismerni és úgy gondolom, hogy ez sikerült is neki.

5. Jó megjelenésű, művelt, nagy tudású. Előadásai ennek ellenére elég unalmasak. Sokszor eltér az anyagtól és nem nagyon tudjuk követni. Igyekszik gyakorlati példákkal megvilágítani a problémát és néha egy ilyen kitéréssel negyedórákat is eltölt. Keresi a diákokkal a kapcsolatot, igyekszik közel kerülni hozzájuk. Szívesen segít, ha valamilyen problémával fordulunk hozzá. A vizsgán nagyon figyelembe veszi az előző jegyet, nagyon nehezen ad annál jobb osztályzatot. Beskatulyázza a diákat.

6. Szaktudása kiváló, ezenkívül mással is foglalkozik. Minden érdekli. A diákokkal foglalkozik és szívesen beszélget velük. Előadásai színesek, élvezhetőek. Magatartása, öltözködése példamutató, művelt. Jó pofa.

7. Előadásai színvonalasak, érdekesek és nagyon érthetőek. Jól lehet óráin jegyzetelni. Szinte minden órára tartogat meglepetést. Bevonja a diákokat is az anyag feldolgozásába. Jól felkészít a kollókviumra és ez nagyon jó légkörben zajlik le.

8. Tudása imponáló. Jó előadási képessége van. Igazságos, tiszteli a diákot. Bár tantárgya nagyon nehéz, mégis megnyugtató volt nála vizsgázni. Megjelenése is jó. Csak a legnagyobb elismeréssel tudok róla beszélni.

9. Jó előadó és megjelenésű. Tudása imponáló, emberi magatartása megnyerő. Megnyugtató érzés volt nála vizsgázni. Tiszteli a diákokat.

10. Saját szaktárgyában nagyon nagy tudással rendelkezik. Előadásában mindig van humor, de csak kellő mennyiségben. Vizsgán a legnagyobb mértékig igazságos. A rendes tanulást évközben is megköveteli, de ezt a vizsgán is méltányolja.

11. Nagyon sok tanár van, akit eszményképül választhatok, de ahhoz, hogy megismerjem őket, nem elég az az idő, amit együtt töltünk. A heti 1, vagy 2 óra nem elég a mélyebb megismerésre.

12. Itt már azt is jó tanárnak tartom, aki az anyag tökéletes leadása mellett egy kicsit leszáll hozzánk és érdeklődik az iskolán kívüli életünkről is. Főleg ebből a szempontból tudom a tanárokat értékelni, mert iskolán kívüli munkájukról nem sokat tudunk. Nem tudom pl. hogy milyen az érdeklődési körük. Talán két olyan tanárt ismerek itt, akik a középiskolai eszményképet közelítik meg ilyen téren.

13. A főiskolai tanárokat nem sikerült eddig úgy megismerni, mint a gimnáziumban tanító tanárokat. Nem alakult ki olyan közvetlen kapcsolat, mint a gimnáziumban tanító tanárokkal. Igaz, alkalom is kevés van erre, mert csak az előadásokon találkozunk velük.

14. A főiskolai tanárokhoz soha nem kerül az ember olyan közel, mint a középiskolában, vagy az általános iskolában tanító tanárokhoz. Egy-egy olyan tanárral találkoztam itt, akik részben megfelelték tanári ideálomnak. Azért részben, mert csak úgy ismerem őket, amennyit az órán „megmutattak” magukból. Az egyik pl. a tantárgyát nagyon jó módszerekkel tanította, s a három év alatt talán ő került hozzánk legközelebb. Az őszinteséget mindig szerette és az így megszerzett ismereteket nem adta tovább. Valószínűleg sokoldalú, de erről csak pár dolgot tudok.

15. Számos olyan tanár van, akitől az ember jót tanul, azonban ahhoz, hogy az ember eszményképének nevezhesse őket, nem elégséges megismerésükhöz néhány óra, melyet hetenként eltöltünk velük.

Ezek a jellemzések azt mutatják, hogy a főiskolai hallgatók azokat a tulajdonságokat emelik ki, amelyek lelki fejlettségüknek leginkább megfelelnek, és amelyek a főiskolai oktató-nevelőmunka keretei között legjobban érvényesülhetnek. A nagyfokú szaktudás mellett ezért igénylik a magasszintű előadások tartását, már csak azért is, mivel — s erre többen is utalnak — ez az egyetlen alkalom a tanár bizonyos fokú megismerésére. A hallgatók pedig igényelnék a hozzájuk való közeledést s tanáruk egyéniségének alaposabb megismerését is. Így azok a tanárok hatnak rájuk legjobban, akik közvetlen kapcsolatot tudnak velük teremteni, s akik az előadásokon kívül is törődnek hallgatóikkal. Minden jellemzésben szerepel a nagy szakmai tudás és az általános műveltség, ugyanakkor nem esik szó szigorúságról. Annál többen emelik ki és értékelik a jó vizsgaléggé váló biztosítani tudó tanárt.

Ha összehasonlítjuk az általános és a középiskolai tanárokról írt jellemzéseket a főiskolai oktatók jellemzésével, akkor megállapíthatjuk, hogy ez utóbbiak eléggé jellegtelenek, mondhatni sablonosak. Ennek oka a hallgatók által is tett észrevétel, hogy a főiskolán tanító tanáraikat nem sikerül úgy megismerni, mint a korábbi iskolatípusokban őket tanító tanárokat. Ezzel nyilvánvalóan a tanárok pozitív hatásának lehetősége is csökken s ez egyben kihat a főiskolai nevelés eredményességére is.

A három iskolatípusban legjobbnak tartott tanárok jellemzése után próbáljuk összegezni a tanulságokat és következtetéseket.

1. A jellemzések alapján megállapíthatjuk, hogy rendkívüli tanáregyéniség egyik iskolatípusban sem gyakran fordul elő. A jellemzések elég szűk körben mozognak s csak ritkán olvashatunk maradandó élményt adó tanári egyéniségekről. Ez a tanári személyiségek elmélyültebb s egyben egyénibb nevelésére is figyelmeztet bennünket. Eddigi fejtegetéseinkkel összhangban van az, hogy a legtöbb, sajátos vonást mutató tanárról a középiskolában olvashatunk. Ez a tényező ismét a főiskolai nevelőmunka fokozását sürgeti a főiskolai oktatók személyiségének fokozottabb segítésével.

2. Mindhárom iskolatípusban a szaktudás nagy szerepet tölt be a tanulókra való hatás szempontjából. Ez is igazolja az oktatás, a tanítás nagy nevelőerejét.

3. A szaktudás mellett fontos nevelési tényező az oktatás módszere, a jó tanítás is, szintén mindhárom iskolatípusban.

4. Az oktatómunka ilyen előtérbe kerülése azonban figyelmeztet bennünket a nevelőmunka gyengeségére is. Keveset olvashatunk például az egyes iskolatípusokban a tanár közösségformáló erejéről, szerepéről és törekvéséről. Ahol ilyen tanárral találkoztak a tanulók, ott ezt a tulajdonságot nagyon nagyra értékelik.

5. Minden iskolatípusban fontosnak tartják a hallgatók a tanár kedélyvilágát, jó kedvét, humorát. Az órák jó hangulata, felszabadultabb, de mégsem fegyelmezetlen légköre lényegesen közelebb hozza a tanárt hallgatójához s így nevelőhatása is nagyobb. Ez a jelenség az érzelmi, hangulati elemek nagy nevelőszerepére hívják fel figyelmünket, amelyekkel azonban sajnos még egyik iskolatípusban sem élnek eléggé a tanárok.

A dolgozatomban elemzett adatok és a belőlük levont következtetések hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a tanár nevelőhatásának pozitív tényezőivel tudatosabban éljünk. Ez különösen a főiskolai nevelőmunka intenzívebbé tétele érdekében lenne hasznos, de szélesebb körű hatása sem lehet közömbös.

ПОЛОЖИТЕЛЬНАЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКАЯ ЛИЧНОСТЬ В ЗЕРКАЛЕ ОБЩЕСТВЕННЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ И РАССУЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Ш. Берецки

Автор раскрывает, каким важным воспитывающим фактором является личность преподавателя. На основе опроса среди студентов пединститута он хотел получить ответ на три вопроса:

1. Откуда выбирают студенты преподавательский идеал?
2. Какими преподавателями хотят стать студенты?
3. Какими свойствами характеризуют студенты своих лучших преподавателей?

В рамках этих трёх вопросов проводит автор анализирующую работу и делает несколько выводов, которые могут способствовать улучшению воспитательной работы в пединституте.

POSITIVE LEHRERPERSONLICHKEIT IM SPIEGEL DER GESELLSCHAFTLICHEN ANFORDERUNGEN UND DER BEURTEILUNG VON HOCHSCHULSTUDENTEN

Von

S. Berezki

In der Abhandlung erörtert der Autor, was für ein bedeutsamer Erziehungsfaktor die Persönlichkeit des Lehrers ist. Auf Grund der Abschätzung im Kreise der jetzigen Hochschulstudenten bemühte er sich auf die folgenden drei Fragen Antwort zu bekommen:

1. Woher nehmen die Hochschulstudenten ihr Lehrervorbild?
2. Was für Lehrer die Hochschulstudenten werden möchten?
3. Mit welchen Eigenheiten charakterisieren die Hochschulstudenten ihre Lehrer, die sie bis jetzt für die besten halten?

Innerhalb dieser drei Fragen vollführt der Autor eine analysierende Arbeit und zieht daraus einige Folgen, die zur Verbesserung der Erziehungsarbeit an der Hochschule beitragen können.

SZEGED ÉS A FŐISKOLA (II.)*

Írta: BERECSKI SÁNDOR

Dolgozatom első részében azt vizsgáltam, hogy a Polgári Iskolai Tanárképző Főiskolát milyen kultúrpolitikai megfontolások alapján helyezték Szegedre, s itt milyen körülmények között kezdte meg munkáját. Most azzal a kérdéssel kívánok foglalkozni, hogy a főiskola tanárainak tudományos munkássága hogyan kapcsolódott, illetve kapcsolódik Szeged életéhez. E célkitűzésnek megfelelően csak azokról a tudományos dolgozatokról teszek említést, amelyek a témaválasztás, anyaggyűjtés szempontjából Szeged gazdasági, politikai, történeti, kulturális stb. életével összefüggésben állnak.

Szeretném megjegyezni, hogy az utóbbi évek során egyre erősebb az a törekvés, hogy a főiskola oktatói minél intenzívebben kapcsolódjanak be Szeged életébe, s így a főiskola Szegeden nagyobb súlyt vívjon ki magának. Ez a célkitűzés évek óta szerepel a főiskola munkatervi feladatai között. A jelenlegi helyzetet vitatta meg a főiskolai tanácsülés 1969. májusában, amikor elemezte a főiskola szerepét Szeged életében „A Szegedi Tanárképző Főiskola kultúrpolitikai, társadalmi szerepe és Szegeden elfoglalt helyzete” címen. Az erre a célra felkért bizottság jelentésében alaposan taglalta a főiskola tanárainak részvételét a kultúrpolitikai tömegmozgalomban (a pártoktatás különböző formáiban; a TIT-ben; a megyei Pedagógusok Szakszervezetében; az MSZBT-ben; a Hazafias Népfront-ban; a városi és megyei KISZ-, valamint úttörő bizottságokban; a városi és megyei Népművelési Tanácsadóban; a Népi Ellenőrző Bizottságban.) Kitért ez a jelentés a főiskola tanárainak részvételére a pedagógusok továbbképzésében, a különböző tudományos egyesületekben, szervezetekben, valamint Szeged művészeti életében. Amint látjuk, ez a jelentés nem érintette a főiskola tanárai által végzett tudományos munka olyan szempontú vizsgálatát, mint amelyet mostani dolgozatom feladataként jelöltem meg.

E kérdéssel való foglalkozást különösen aktuálissá és indokoltá teszik az MSZMP Központi Bizottságának 1969-ben közzétett tudománypolitikai irányelvei. Arra törekedtem, hogy ezeknek az elveknek figyelembevételével elemezzem dolgozatom tárgyát, s e megállapításokat főiskolánk tudományos tevékenységének egy el nem hanyagolható területére vonatkoztassam.

1. Az 1928—1947 közötti időszak elemzését néhány általános észrevétel megtételével kezdem. Ebben az időszakban Szegeddel kapcsolatos tudományos témákat kizárólag a humán tudományok művelőinél találunk. A természettudományos tárgyak oktatói nem foglalkoztak kimondottan szegedi vonatkozású témákkal, bár természetes, hogy tudományos munkáikban — tanulmányuk tárgyával kapcsolatban — szegedi adatokat is felhasználtak. Így többek között Eperjessy György (kémiai tanszék) néhány munkájában hivatkozik ilyen adatokra. Hasonló jellegű

* A dolgozat első része: Szegedi Tanárképző Főiskola Tud. Közl. 1969/I:201—18.

munkákat találunk Kesselyák Adorján (állattani tanszék), vagy Hazslinszky Bertalan (növénytani tanszék) tudományos dolgozatai között is. Tekintettel azonban arra, hogy most csupán fenti célkitűzésemmek kívánok eleget tenni, az előbb említett tanulmányok elemzésétől s felsorolásától el kell tekintenem.

Jellemző, hogy a társadalomtudományok művelői is csak alkalmacszerűen fogtak helyi problémát vizsgáló tanulmányok elkészítéséhez. Hiányzott ezekből a tanulmányokból a távolabbi célt magában foglaló koncepció, a felvetett téma részletes, rendszeres kutatómunkával való kidolgozása. A tanulmányok szerzői megmaradtak egy-egy részletprobléma elszigetelt felvetésénél. Ugyanakkor sajátos vonásként említhetjük meg azt, hogy több tanár tudományos kutatási témája, területe Szegedtől távol eső vidékekre összpontosult. Ennek oka elsősorban az volt, hogy a főiskolai tanár azzal a témával foglalkozott továbbra is, melyet már főiskolára s főleg Szegedre kerülése előtt megkezdett. Ezzel az okkal magyarázható azok kutatási érdeklődése is, akik Szegedhez közel eső vidékek (Makó, Hódmezővásárhely) valamilyen tudományos problémáját vizsgálták. Ez a jelenség s egyben ennek okai — mint később látni fogjuk —, a felszabadulás után is hasonlóképpen jelentkezett.

Említést érdemel, hogy a humán tudományok művelői közül is néhányan hangsúlyozottabban csak az 1940-es évek elején fogtak szegedi vonatkozású témák kidolgozásához. Ez azt mutatja, hogy az 1928-ban Szegedre helyezett főiskola tanárai csak nehezen akklimatizálódtak az új körülményekhez. Az 1940-es évek elején jelentkező tudományos érdeklődés összefüggött azokkal a politikai, kultúrpolitikai s a különböző tudományok terén jelentkező felfogásokkal és irányzatokkal, illetve az ezek körül kialakult vitákkal, melyek nem egyszer felvetették Szeged szerepének értékelését az ország egészének kultúrpolitikájában, művelődésügyében. A főiskola tanárai általában e viták során fejtik ki a maguk álláspontját egy-egy részletprobléma felvetésével.

A főiskolai tanárok közül először Eperjessy Kálmán (történelmi tanszék) foglalkozott Szegeddel kapcsolatos kérdéssel. Ilyen tárgyú rövid dolgozata 1928-ban jelent meg „Szeged legrégibb látképe” címen. E tanulmányában a bécsi hadilevéltárban őrzött rajzos szegedi látképet ismerteti. A látkép 1698 októberében készült, amikor a császári hadsereg a török elleni hadjárat során Szegednél táborozott. A látkép jól mutatja a török iga alól felszabadult város főbb épületeit. A szerző mellékletben közli az eredeti rajzról készült pontos másolatot. Dr. Eperjessy Kálmán később csak 1942-ben foglalkozik kimondottan szegedi vonatkozású témával. Igaz, több munkájában találkozunk szegedi adatokkal, így pl. „Várostarténet az utcanevékben” című, 1937-ben megjelent tanulmányában is. Ezekről eltérően „Szeged népe” című értekezése — mint a címe is mutatja — teljes egészében Szegeddel kapcsolatos. Ez a dolgozata a Szegedi Új Nemzedék hasábjain jelent meg 1942 októberében. E cikkét a faji kérdés felvetődésével összefüggésben írta, anélkül azonban, hogy politikailag káros nézeteket fogalmazott volna meg. A szerző tömören összefoglalja a szegedi lakosság népfaji összetételének történeti alakulását, fejlődését.

Sándor István (magyar irodalom tanszék) gazdag tudományos munkásságában csak 1942-ben találkozunk Szegeddel kapcsolatos értekezéssel. A „Szeged és a decentralizáció” (Diárium, 1942) címen megjelent dolgozatával egy széles körű vitához szól hozzá s ugyanakkor élesen száll szembe a vitát kiváltó értekezés (PAKU IMRE, Városaink és működésük. Diárium, 1942) szerzőjének megállapításaival. Sándor István hangoztatta azt, hogy Szegednek igenis vannak szellemi értékei (egyetem, főiskola, színház, Dugonics Társaság), ugyanakkor azonban vannak megoldatlan szellemi, közművelődési problémái is. Ennek okaként Mikszáth „ötletét”

említi: „Budapest olyan anya, akit gyermekei (a vidéki városok) szoptatnak, azért maradnak mellette örökké satnyák.”

Somogyi József (filozófiai és pedagógiai tanszék) szegedi témájú könyvet, tanulmányt nem írt, azonban több könyve megírásához szükséges kísérletek, lélektani vizsgálatok egy részét szegedi iskolákban végezte, s általános megállapításait ezekre a vizsgálatokra is építve fogalmazta meg, mint pl. „A tehetség és eugénika” c. könyve esetében (1934).

Szeghy Endre (ének-zene tanszék) doktori disszertációjának anyagához (Szögi Endre: A zenei képesség és tehetség elemzése, 1940) szükséges kísérleteket szintén szegedi iskolában végezte el. Így munkája úgy értékelendő, hogy egy vidéki nagyváros körülményei között alkalmazta széleskörűen a kísérleti lélektan és pedagógia módszerét egy akkor nagyon aktuális téma kidolgozásában: a tehetségtudomány területén. Szeghy Endre munkásságánál meg kell említenünk a Szegeden és Szeged környékén végzett népdalgyűjtéseit is.

Ezzel kapcsolatos Eckert Elek megbízott főiskolai előadó tevékenysége is, aki 1928-ban a Szegedi Filharmonikus Egyesület Emlékkönyvét állította össze, illetve 1937-ben „Szegedi parasztnóták” címen adta ki férfikari művét.

A főiskola megbízott előadója volt Bálint Sándor egyetemi tanár is. Gazdag szegedi vonatkozású tevékenységéből csak azt emelném ki, amely a főiskolát is érinti. „A szegedi egyetem és a délvidéki táj” című tanulmányában (Magyar Szemle, 1943) többek között megállapítja: „Az egyetemnek a tájban kell gyökereznie, amelynek sajátos értékeit, alvó energiáit egyetemes kultúrjavakká dolgozza fel, viszont a táj magára eszmél és öntudatra ébred az egyetem hatása alatt.” A főiskolával kapcsolatban rámutat arra, hogy az a magyar köznevelésnek igen jelentős intézménye, Szegednek is fontos művelődési tényezője, amely komoly feladatot old meg az ifjúság nevelése terén.

2. Az 1947 és 1970 közötti évek tudományos munkásságának vizsgálatakor előzetesen szeretném megjegyezni azt, hogy néhány tanár — bár ezekben az években került a főiskolára — már korábban is foglalkozott szegedi vonatkozású témával. Az ő tudományos tevékenységüket azért helyezem ebbe az időszakba, mivel a tanároknak a főiskolán töltött idejét veszem egységes alapnak.

Amikor mind a társadalomtudományok, mind a természettudományok oktatóinak felszabadulás utáni kutatási eredményeit dolgozatom témájával kapcsolatban is összehasonlítom a felszabadulás előtti helyzettel, akkor nem szabad elfelejtkeznünk azokról a megváltozott körülményekről, melyek a tudományos kutatómunka helyi lehetőségeinek kihasználására lényegesen jobb feltételeket teremtettek, mint korábban.

A történelmi tanszéket azért veszem a társadalomtudományi tanszékek közül elsőnek, mert — mint láttuk — ennek a tanszéknek már a felszabadulás előtt is voltak Szegeddel kapcsolatos tudományos dolgozatai.

Dr. Eperjessy Kálmán „Találkozásom Móra Ferencsel, a régésszel” c. dolgozatát közli 1957-ben (É)*, s ad közvetlen hangú leírást makói és szegedi találkozásairól. Kár, hogy Eperjessy Kálmán eseményekben gazdag életéből más alkalomkor nem közölt visszaemlékezést. Végh Joachim „Az 1828. évi országos összeírás Szegeden” címen ugyancsak 1957-ben (É) adja közre dolgozatát.

Több éven keresztül a történelem tanszék tanárai nem publikáltak szegedi vonatkozású tanulmányt. Ennek több oka van. Az egyik ok feltétlenül az, hogy a tanszékre került fiatalabb tanároknak néhány évre volt szükségük ahhoz, hogy

* A szegedi Tanárképző Főiskola Évkönyvét (1956—1962) É-vel, Tudományos Közleményeit pedig (1963—1970) TK-val jelzem.

témájukhoz anyagot gyűjtsenek. Okként említhetjük meg a tanszékre került néhány új oktatónak más irányú érdeklődési körét is, akik így korábbi tudományos témájukban folytatták kutatómunkájukat.

A történelem tanszék oktatói közül Nagy István jelentet meg újra szegedi tárgyú tanulmányt „A szegedi demokratikus ifjúsági mozgalom történetéből 1944. okt. 11—1948. márc. 15.” címen. (TK. 1963) Ezt a témát szélesebb körben is megvizsgálta és így jelent meg 1969-ben „A Csongrád megyei demokratikus ifjúsági és diákmozgalom kezdetei 1944—1948” c. tanulmánya. (Tanulmánygyűjtés, 1969.)

Dr. Kováts Zoltán korábbi kutatómunkája során — a főiskolára való kerülése előtt — a Dunántúl történetének egy-egy részproblémáját vizsgálta. Ilyen irányú tevékenységét jelenleg is folytatja. Fő kutatási területének — a demográfiai kutatásoknak — témájába azonban már szegedi anyagot is beillesztett. Így készítette el „Az első részletes szegedi népszámlálás (1869) és a korösszetételben bekövetkezett változás 1960-ig” c. tanulmányát. (TK. 1968.)

A magyar irodalmi tanszéket is megemlítettem a felszabadulás előtti időszak tárgyalásakor. A felszabadulás után ezen a tanszéken is lényeges változás történt mind a kutatás irányát, mind intenzitását illetően. Igaz, hosszú időn keresztül ez a tanszék nem rendelkezett kinevezett főiskolai tanárral, oktatóval. A tanítást egyrészt a szegedi egyetem tanárai óraadóként végezték, másrészt Budapestről jártak le néhányan előadást tartani. Tudományos munkásságuknak ezért nincs szegedi témája.

Témánk szempontjából fontos Vajda László működése, aki Móra Ferenc eddig feltáratlan, vagy kevéssé feltárt munkásságát dolgozta fel.

Móra Ferencel kapcsolatos első tanulmányát „Móra Ferenc parasztjai” címen közölte. (Tiszatáj, 1952.) Ugyancsak 1952-ben és a Tiszatájban jelent meg „Móra Ferenc a kultúrfőlnyről” szóló dolgozata is. Ezt követte „Móra Ferenc” c. cikke a Délmagyarországban (1954), majd ugyanabban az évben „Móra Ferenc társadalomszemlélete” c. tanulmánya. (Tiszatáj, 1954). 1955-ben Móra Ferenc: Hannibál feltámasztása c. regényének bevezető tanulmányát írja meg, majd 1956-ban Móra Ferenc: A világ így megyen c. munkájának kiadását látja el jegyzetekkel. 1957-ben „Móra Ferenc” címen közöl tanulmányt (É). Ugyancsak a főiskola kiadványában teszi közzé „Móra Ferenc, a vezércikk író. I. 1902—1913” c. tanulmányát (É. 1959), melynek folytatását egy évvel később „Móra Ferenc a vezércikkíró. II. 1914—1924” címen olvashatjuk (É. 1960). 1960-ban „Móra Ferenc útja 1907—1919-ig” adja közre tanulmányát a Tiszatájban, melynek részletesebben kidolgozott formáját ugyanilyen címen a főiskola kiadványában olvashatjuk (É. 1962). „Móra Ferenc vezércikkei a Délmagyarországban” c. munkáját a Délmagyarország fél évszázados jubileumi kiadványa tartalmazza (1960). 1961-ben összeállítja Móra Ferenc vezércikkeinek bibliográfiáját. E részletkutatások mellett dolgozik Móra Ferenc összegyűjtött műveinek egymást követő kiadásain. E munka szerkesztését, az egyes művek jegyzetekkel való ellátását magyarázó szótárainak készítését s a bevezető tanulmányainak írását végzi. A több kötetből álló munka 1958—1962-ig került kiadásra. E nagyszabású munka közben írja meg „Ellentmondások Móra pályájának első szakaszában” c. tanulmányát (É. 1961).

Az 1955-ben megjelent főiskolai jegyzetben is Vajda László írja meg a Móra Ferencről szóló fejezetet. 1960-ban pedig „A limbuszból” címen közli Móra Ferenc elfelejtett írásait. (Délmagyarország 1960.)

Említsük még meg Móra-kutásaival kapcsolatos vitacikkeit is. 1957-ben

„Móra vagy nem Móra” címen az Élet és Irodalomban vitázik, 1958-ban pedig a Tiszatájban fejt ki nézeteit „Egy kis disputa a Móra sorozat tárgyában” címmel.

Az irodalmi tanszék tanárai közül szegedi témáról írt még Madácsy László is, aki „Pósa Lajos ismeretlen levele Móra Ferenchez” címen közöl értekezést. (É. 1957.), valamint Csukás István, aki — tudományos kutatómunkájának részletéként — „A modern magyar líra szlovák fogadtatása; Juhász Gyula a szlovákoknál” címen jelenteti meg tanulmányát (TK. 1963).

A magyar irodalmi tanszék jelenlegi vezetőjének, Hegedűs Andrásnak kutatási területe a magyar írók pedagógiai nézeteinek vizsgálata. E nagy témán belül foglalkozott egyrészt Juhász Gyula, másrészt Móra Ferenc értékelésével. Juhász Gyulával kapcsolatban írja meg „Juhász Gyula nézetei az irodalomtanításról” (Magyar-tanítás, 1960); „Pedagógus-sors a félfudális Magyarországon. Juhász Gyula Orbán lelke c. regényében” (Tanítóképző Intézetek Tudományos Közleményei, 1963); valamint „Tanár úr volnék magam is.” „Jegyzetek Juhász Gyuláról, a tanárról” (Jelenkor, 1965) című tanulmányait.

1964-ben a Köznevelésben jelent meg „Móra Ferenc, a pedagógus” című dolgozata.

A nyelvészeti tanszék tanárai a felszabadulás után nyúlnak szegedi tárgyú kutatási témák kidolgozásához, bár korábban Csefkó Gyula nyelvészeti munkái is tartalmaztak szegedi adatokat. Témánk szempontjából azonban rendszeres kutatómunka csak 1947 után bontakozott ki.

Inczei Géza kutatómunkájának központi témája Szeged és Szeged környéke nyelvjárástörténeti és névtudományi adatainak feltárása és tudományos feldolgozása. E témakörből írt munkája „A jószág megnevezése Szegeden a XVIII. században” címmel 1950-ben jelent meg. (Magyar Nyelv.) 1953-ban „Szeged XVIII—XIX. századi nyelvéből” címen közöl tanulmányt szintén a Magyar Nyelv hasábjain. „Szeged műveltségének régi nyomai” c. dolgozata a Tiszatájban olvasható (1955). Következő tanulmánya „A szegedi táj földrajzi nevei” címet viseli. (É. 1957.) A főiskola kiadványa tartalmazza „Szeged XVIII. századi nyelvéről” írt munkáját is (É. 1959.). A nyelvtörténet földrajzi vonatkozását szélesíti ki „Csongrád megye nyugati részének régi földrajzi nevei” c. tanulmányában (É. 1960.). „Szeged környékének földrajzi nevei” c. munkája önálló kiadványban jelent meg (1960). „A Tisza—Maros szöge régi halászatának nyelvi emlékei” c. munkáját 1961-ben közli. (É.) „A Szeged környéki paprikakultúra legrégibb nyelvi emlékei” c. tanulmányát a Magyar Nyelv közli (1963).

Inczei Géza az utóbbi években kiszélesítette és általánosította kutatási eredményeit. Megjelent tudományos munkáiban sok szegedi adatra támaszkodva végzi elemző vizsgálatait. Így említsük meg pl. „A földrajzi nevek hangtani kérdései” (TK. 1963); „A történeti földrajzi nevek lokalizálása” (Magyar Nyelvőr, 1966); „Tennivalók a földrajzinév-gyűjtés terén Csongrád megyében.” (Honismeret, 1967); „Névsűrűség a települések határában” (TK. 1968). A Szeged környéki paprikakultúrával kapcsolatos újabb tanulmánya „Újabb adalékok a Biberés földrajzi név eredetéhez” (Magyar Nyelv, 1969) címen jelent meg.

Benkő László szegedi vonatkozású kutatómunkáját szintén egy témára összpontosítja, s Juhász Gyula költői nyelvének elemzését végzi. Még a felszabadulás előtt készített tanulmánya „Szeged-Felsőtanya népe” címen jelent meg (Ethnológiai Népelet, 1939). Juhász Gyula-kutatásokat a felszabadulás, s főleg a főiskolára kerülése óta végez. E témakörben több tanulmánya jelent meg. E témára vonatkozó első tanulmányát „Juhász Gyula költői nyelvének szótári feldolgozása” címen olvashatjuk (É. 1957). Ezt a kutatás egészét feltáró tanulmányt néhány részletkérdés

tárgyalása követte. Így: „Juhász Gyula «bus» szava” (Magyar Nyelvőr, 1958); „Juhász Gyula ö-zése” (Magyar Nyelvőr, 1958); „Juhász Gyula: Milyen volt... c. költeményének stilisztikai elemzése” (Magyar Nyelv, 1960); „Juhász Gyula: Magyar táj, magyar ecsettel c. versének stilisztikai elemzése” (Magyartanítás, 1961). E témakörben összefoglaló jellegű tanulmánya „Juhász Gyula kedvenc szavai” (É. 1960). Az itt felsorolt résztanulmányok után a befejezés előtt álló munka egészébe kapunk betekintést „A mutató a Juhász szótárból” c. tanulmány révén (TK. 1963), később pedig „A Juhász Gyula szótár próbafüzete” jelenik meg (A MTA I. oszt. Közleményei, 1966). Ugyancsak a munka szintézisét kapjuk meg „A Juhász-szótár szerkesztési forgatókönyve” c. tanulmány segítségével. (TK. 1967). Egy újabb tanulmányában összegezi és egyben általánosítja eddigi kutatómunkájának elvi eredményeit „Az írói szótár elméleti kérdései” (TK. 1968). Főleg a Juhász-szótár egyes kérdéseivel foglalkozik „Az írói szótár teljessége” c. dolgozata is. (TK. 1969.)

A nyelvészeti tanszék tanárai közül szegedi témával foglalkozik még Mucsi Józsefné „Tömörkény István írói nyelvének néhány mondattani sajátossága” (É. 1957), valamint Zsolnai József „Az átotthalmi szőlőművelés szaknyelve” című értekezése (TK. 1965).

A *lélektani tanszék* több témához szükséges anyaggyűjtő munkáját szegedi iskolákban, intézményekben, üzemekben végzi. Az ezekkel kapcsolatos tanulmányok felsorolása helyett csak azokra tér ki, amelyek már címükben is jelzik, hogy szorosabb kapcsolatban vannak Szegeddel.

Geréb György „Szeged és Szeged-környéki általános iskolák felsőfokú tanulóinak viszonya az olvasáshoz” című munkája 1950-ben önálló kiadványként jelent meg. Geréb György további szegedi vonatkozású munkái közül meg kell még említenünk a következőket: „Mentalhygiénés vizsgálatok Szeged iskoláiban” (Egészségtudomány, 1960); társszerzőként készítette „Szünet hatásának pszichológiai vizsgálata kenderfonógyári dolgozóknál” (Pszichológiai Tanulmányok, 1962). Ugyancsak a szegedi vonatkozások alapján említem „Kísérletek a fáradtság lélektanának köréből” (1962); „A fáradtság és pihenés néhány lélektani kérdése” (1963) c. kiadványait, továbbá „A műveleti készség és fáradékonyság alakulása a 10—14 éves gyermekeknél” (Társszerző: dr. Mosonyi Kálmán) (É. 1960); „Munkalélektani vizsgálatok reflexomotori és tremometriás eljárás alkalmazásával” (Magyar Pszichológiai Szemle, 1960); „Az enuresis pszichoterápiás befolyásolása ingertársítás kapcsán” (Gyermekgyógyászat, 1959) stb.

Timár Andrásné társszerzővel készített tanulmánya a Pedagógiai Szemlében jelent meg „Fiatalok házasságai” címen. (1968.)

A *neveléstudományi tanszéken* is több szegedi témával foglalkozó tanulmány készült. 1955-ben önálló kiadványként jelent meg Geréb—Csikós—Bereczki munkája „A szegedi gimnáziumok növendékei 1930—1940 között.”

Nánási Miklós tanulmányai közül szegedi vonatkozású „Apáthy István” (Szegedi Egyetem, 1963); valamint „A szegedi főiskola nemzetközi tudományos ülésszaka” (Köznevelés, 1965). Az anyaggyűjtés és elemzés szempontjából szegedi vonatkozású „A főiskolai hallgatóság” c. pályadíjnyertes munka (1965).

Zentai Károly a Pedagógiai Szemlében ír ismertetést „Nemzetközi tudományos ülésszakot rendezett a Szegedi Tanárképző Főiskola” címen (1965).

E sorok írójának elsősorban neveléstörténeti tanulmányai vannak kapcsolatban Szegeddel. Iskolatörténeti kutatásai főleg a főiskolára vonatkoznak. E témában részint összefoglaló, részint részletkérdésekre kitérő dolgozatokat írt: „A szegedi Tanárképző Főiskola történetének vázlatos áttekintése 1947—1963” c. tanulmánya, (É. 1963); „A Tanárképző Főiskola története 1947—1969” (Szegedi Egyetem, 1969);

„A pedagógia tantervének története a Polgári Iskolai Tanárképző Főiskolán” (TK. 1965); „A tanítóképző-intézeti tanárképzés (Apponyi kollégium) története”, (TK. 1967), valamint e dolgozat és ennek első része (TK. 1969).

Ide tartozik „Adatok a szegedi általános iskolák történetéhez (1945—1948)” című dolgozata (É. 1960). Ugyanő foglalkozott a szegedi népiskolák helyzetével 1944. október 11 és 1945. április 4 között „Megkezdődött a tanítás” c. cikkében (Délmagyarország, 1969).

Waldmann József elsősorban Tápé néprajzi kérdéseivel foglalkozik. Első tanulmánya „Tápai lagzi” címen jelent meg a Móra Ferenc Múzeum Évkönyvében (1957), „Tápai krónika” címen írt munkáját 1958-ban a Tiszatáj közölte. Tájékoztató jelegű cikkét „Szeged és Tápé készülődése a II. országos versenyre” címen a Művelt Népben olvashatjuk (1962). 1964-ben társszerzője a „Szeged felől” c. táncjátéknak.

A pedagógia és segédtudományainak tárgyalásakor legyen szabad utalnom arra, hogy sem a neveléstörténeti kutatások, sem az iskolákban folyó oktató-nevelőmunka tapasztalatainak elemzése és általánosítása szempontjából nem használtuk még fel azt a sok lehetőséget, melyeket e tudományos területeknek Szeged nyújt. A neveléstudományi tanszék oktatói előtt tehát e lehetőségek fokozottabb kihasználásának feladata áll.

A *marxizmus—leninizmus tanszék* tanárai csak az utóbbi években kezdtek foglalkozni szegedi témával. Ennek egyik oka lehet az, hogy a tanszék nem tekinthet vissza hosszú múltra s tanszéki kollektívája is fiatal tanárokból tevődik össze. A szegedi témával foglalkozók elsősorban munkásmozgalmi problémák történeti elemzését végzik.

Tóthné Jónás Irma publikált témánk körébe vágó tanulmányt. „A sándorfalvi parasztság helyzete 1920—45 között” c. dolgozata (TK. 1963) bevezető részét képezte az egy évvel később megjelent „Az 1945-ös földreform végrehajtása Sándorfalván” c. tanulmányának (TK. 1964). Legújabb tanulmányában már szegedi problémákat fejteget. („Szeged kisbérelőinek helyzetéről az 1929—33-as gazdasági válság idején”) (TK. 1969).

Kovácsné Rózsa Klára „Az Újszegedi Kender-Lenzösvő Vállalat fejlődése a feloszabradulástól 1960-ig” címen teszi közzé tanulmányát (TK. 1965). Dolgozata az 1964-ben megvédett egyetemi doktori disszertációjának („Az Újszegedi Kender-Lenzösvő Vállalat fejlődése”) részletét képezi.

Szabó István átfogó jellegű tanulmánya „A szegedi ipar fejlődésének néhány kérdése” címen 1965-ben jelenik meg (TK).

Az orosz nyelv és irodalom tanszék tanárai közül Fenyvesi István foglalkozik szegedi témával. E tárgyhoz tartozó munkái közül először „Cs. Pataj Mihály bemutatkozó kiállítása” c. cikke jelenik meg (Tiszatáj, 1960). Ő végezte „Az orosz és szovjet kultúra a szegedi lapokban 1890—1944” című repertórium szerkesztését, a munkában résztvevő főiskolai hallgatók irányítását és a bevezető tanulmány megírását. (A Somogyi Könyvtár kiadványai, 1967.) 1969-ben a Délmagyarországban teszi közzé „Szeged felszabadítása szovjet források tükrében” c. írását. 1970-ben ugyancsak a Délmagyarországban számol be rövid tájékoztatás formájában a Szovjetunióban tanuló főiskolás hallgatókról „Rajkin és a szegedi főiskolások” címen.

A lektorátus tanárai közül Palásti László a francia családnevek szegedi előfordulásait vizsgálta. „Francia családnevek Szegeden a XVIII. században” (É. 1959), „Adatok a XIX. századbeli szegedi francia családnevek történetéhez” (É. 1960), „Francia eredetű családnevek Szegeden 1958-ban” (É. 1961). Ezt a kérdést 1963-ban már nagyobb körben is vizsgálja s így jelenik meg francia nyelvű dolgozata „Patro-

nymes français en Hongrie" (Francia családnevek Magyarországon). (Vie et Langage, 1963). A francia név használatát később földrajzi vonatkozásban is vizsgálja „Francia-hegy, Franciavölgy, Franciapusztá” c. dolgozatában (É. 1962). 1963-ban új témához nyúl. Ezt mutatja „A szegedi árvíz és a nagyvilág” (Délmagyarország, 1963), majd „Szeged és a nagyvilág” c. cikke (Magyar Nemzet, 1963). Ismét más jellegű a „Hir-desse emléktábla a francia forradalmi hadsereg Szegeden elhunyt katonáinak emlé-két” c. cikke (Délmagyarország, 1962).

1963-ban „Un prince de Lorraine en Hongrie” c. tanulmányát a Le pays Lorrain közli, s ebben a szegedi anyagot sok szegedi fényképpel is gazdagítja.

1965-ben a Délmagyarország „Nemzetközi emlékek Szeged múltjában” c. cikkét közli. Munkáinak sorában kell szólnunk „Présence française en Hongrie. Souvenirs toponymiques” c. dolgozatról, melyben sok szegedi vonatkozással helynévi emlékeket vizsgál (Vie et Langage 1967). 1968-ban az Annales de l'Est című folyóirat közli „Métamorphoses du patronyme de certains colons lorrains du Banat” c. munkáját. Ebben egy francia eredetű családnév történeti változásait elemzi.

1969-ben a Somogyi Könyvtár Híradójában két dolgozatát is olvashatjuk „Szegedi hatások Nyugat-Európában” összefoglaló cím alatt. Az egyik „Szeged francia megszállásának történetéhez”, a másik pedig „Az Aacheni Nemzetközi Újságmúzeum”.

Az ének-zene tanszéken Szeghy Endre a felszabadulás előtti időszakban már említett tanulmányának témáját vizsgálja megváltozott társadalmi viszonyok között. Vizsgálatának eredményét „Zenei képességvizsgálat” címen ismerteti. (Zene-pedagógia, 1949 és 1950). Kísérleti vizsgálatait később Szegeden kívül más városokra is kiterjeszti s ennek eredményeit rögzíti „A muzikalitás vizsgálata” c. tanulmányá-ban (É. 1957).

Garamszegi József tanári munkájának kezdetén Tápe nyelvjárási sajátosságait vizsgálja. E témakörből három dolgozatot közöl, melyek 1948-ban jelennek meg az Alföldi Tudományos Közlemények sorozatában: „A tápai nyelvjárás igealakjai”; „Népnyelvi szövegközlemény a tápai nyelvjárásból”; „Hatvanéves tápai népdal keletkezése”.

A testnevelési tanszéken Kovács Ivánnak van szegedi vonatkozású írása: „A szegedi úszótanfolyamok munkájának ismertetése” címen (Sport és Tudomány, 1959).

A rajz tanszék tanárainak témánkhoz tartozó alkotásainak elemzése külön tanulmányt igényel és érdemel. A vizsgálódáshoz kitűnő anyagot nyújtanak a művész-tanárok szegedi témájú alkotásai. Ezekkel itt nem foglalkozom.

Az elméleti tanulmányok között kell megemlíteni Fischer Ernő „Vinkler László” c. cikkét (Művészet, 1962), „Emlékezés Budai Lajosra” c. írását (Rajzoktatás 1966).

3. Dolgozatom elején már utaltam arra, hogy a felszabadulás előtt a természet-tudományi tanszékek tanárai közül többen végeztek ugyan Szegeden és Szeged környékén kutatómunkát, azonban kimondottan szegedi témával nem foglalkoz-tak. A most következő rövid áttekintésből meggyőződhetünk arról, hogy a természet-tudományos tárgyak oktatói közül is többen érdeklődéssel fordultak a felszabadulás óta eltelt idő alatt Szegeddel kapcsolatos problémákhoz.

Az állattani tanszéken Megyeri János tanulmányai között az 1950-es években találunk szegedi tárgyakat. Így említjük meg e dolgozat témájának megfelelően „A szegedi Fehértó Entomostraca rákjai” (Hidrobiológiai Közöny, 1950); „Faunisztikai és biológiai megfigyelések a szegedi Nagyszéksós tavon” (A szegedi Tudomány-

egyetem Biológiai intézetének Évkönyve, 1950), valamint „Plankton vizsgálatok a Tisza szegedi szakaszán” c. tanulmányait (Hidrológiai Közlöny, 1955).

Bába Károly „A Tisza hullámterének puhatestűi Algyő és Szeged között” címmel közli tanulmányát (TK. 1966).

Magyar Levente is Szeged környékéről vette kutatási témáját s írta meg „A Szeged környéki rizsföldek madárvilága” c. dolgozatát (TK. 1965). Legújabbban megjelent tanulmánya „Összefüggések a rizsföldek ökológiai tényezői és madárvilága között” címet viseli, s ebben Szeged környékének helyzetét elemzi (TK. 1969).

Az állattani tanszék két tanára közös munkával dolgozta fel Zsombó környékének faunáját. Muhy Jánosné és Pálffy György e témakörből való tanulmányai a következők: „Adatok a zsombói láp faunájához” (É. 1957); „Újabb adatok Szeged környékének faunájához” (É. 1957); „Adatok a zsombói láp Odonata faunájához” (É. 1958); s végül „Adatok a zsombói láp Macrolepidoptera-faunájához” (É. 1959).

Itt kell megemlítenünk Muhy Jánosné tanszéktörténeti tanulmányát is, amely „A főiskolai állattani tanszék története és szerepe a magyar zoológiai oktatásban és kutatásban” címmel jelent meg (É. 1956).

Pálffy György egyéni kutatás alapján írt dolgozata a „Faunisztikai és ökológiai vizsgálatok a hazai lápokon. Zsombói láp” címet viseli (É. 1959).

Friedrich Kiefer nem tartozik ugyan az állattani tanszék tanárai közé, a Tudományos Közleményekben megjelent német nyelvű dolgozatát mégis itt kell megemlíteni. A Megyeri János közreműködésével készült tanulmány egyben jelzi a tanszék szoros külföldi tudományos kapcsolatát is. Friedrich Kiefer tanulmánya „*Elaphoidella simplex* Chappuis egy Szeged környéki kútból” címen jelent meg (TK. 1963).

A földrajzi tanszéken Moholi Károly kutatásai Szeged és Szeged környékének iparával vannak kapcsolatban. Ide tartozik többek között „A Szegedi Kenderfonógyár szerepe Szeged gazdasági életében” c. tanulmánya (É. 1958). Következő dolgozatában szélesebb formában hasonló kérdést vizsgál „Szeged textilipara” címen (É. 1959). Más irányú tanulmánya „Ősziparacktermesztésünk földrajzi adottságai, különös tekintettel a Szatymaz környéki homoki gyümölcsstermesztő tájra” címen jelenik meg (É. 1960). Az ipar egy másik problémáját vizsgálja „A nyersanyag-ellátás helyzete Csongrád megye élelmiszeripara néhány ágában” című dolgozatában s ebben a szegedi vonatkozásokat nagyobb, megyei összefüggésben tárgyalja (TK. 1966). Ugyanígyen jellegű „Gazdaságföldrajzi jellegzetességek Csongrád megye zöldségtermesztésében” c. dolgozata is (TK. 1969).

Szeged szélesebb körű megismertetését szolgálja a „Szeged” c. könyvben írt tanulmánya egyrészt „Szeged gazdasági élete” (1957), másrészt „Szeged földrajza” címen (1959). 1962-ben könyvismertetést ír Nagy Zoltán—Papp Imre: Szeged c. könyvről (Módszertani Közlemények).

Németh István munkássága elsősorban a turista és idegenforgalom céljait szolgálja. E témakörben kell megemlítenünk a Szegedről szóló könyvek szerkesztési munkálatait is. Ilyen jellegű könyvet 1957-ben szerkeszt először „Szegedi kalauz” címen. 1959-ben szerkeszti a „Szeged” című kiadványt, amelyben „A város földrajza” című fejezetet írja. 1958-ban „A szegedi népelet” című könyv szerkesztője, majd 1954-ben „A szegedi szabadtéri játékok múltja, jelene, jövője” c. könyv szerkesztési munkáit végzi el. 1960-ban szerkeszti „A napfény városa” c. több nyelven is megjelent kiadványt, melyben „A város földrajza” c. fejezetet írja meg. A város megismertetését szolgálja 1958-ban megjelent munkája a „Szeged belterületének térképe” is. 1964-ben ismerteti Sz. Simon István: Séták Szegeden c. munkáját (Módszertani Közlemények).

A. Nagy Miklós „Szeged földrajzi energiái és a város határterülete” címen írt tanulmányt (É. 1957).

A *növényteni tanszéken* Kiss István tanulmányai közül sok tartalmaz szegedi vonatkozású adatot. Témánkkal kapcsolatban említendő itt meg „Az algák fakultatív kryobiontizmusának vizsgálata. Fakultatív kryobiontikus tömegprodukciók Szegeden” c. tanulmánya (TK. 1965).

Végh Joachimné egyik kutatási területe a szegedi Fehértó. Ide tartozó tanulmányai a következők: „Adatok a szegedi Fehértó növényteni mikrovegetációjához” (É. 1956); „Újabb adatok a szegedi Fehértó növényi mikroszervezeteinek ismeretéhez” (É. 1959); „Kultúrhatás a szegedi Fehértó ős-szikeseinek mikrovegetációjában” (É. 1962). További kutatási témája a szikes vizek vizsgálatára vonatkozik „A domaszéki Nagszéksóstó mikrovegetációjának vizsgálata” (TK. 1963). Doktori értekezését „Szeged környéki szikes vizek phytoplanktonjának kvalitatív vizsgálata” címen készíti el (1965 kéziratban). Egy részlete „A Szeged környéki szikes vizek phytoplanktonjának összehasonlító vizsgálata” (TK. 1966). Más irányú munkája „A szegedi Pedagógiai Főiskola herbárium” című dolgozata (É. 1961).

Jósa Zoltán a korábbi években tájékoztató jellegű cikkeket közölt a Délmagyarországban. Így 1953-ban „Pavlov kiállítás Szegeden”; 1954-ben „A szegedi tudósok kutatómunkája”, 1955-ben „Biológiai fajvita Szegeden” címen. 1963-ban írja meg „A Ciliataplankton alakulása a Tisza szegedi szakaszán” c. dolgozatát (TK. 1963).

Wellesz Teréz 1962-ben megjelent dolgozata az „Előzetes közlemény a szegedi Alfa olajlen szövetteni vizsgálatához” címet viseli (É. 1962).

A *kémiai tanszék* tanárai közül Forgács Géza „Szeged gazdasági élete” c. oktatófilmet 1937-ben készítette el. 1966-ban „Dr. Eperjessy György, 1899—1966” címmel ír megemlékezést (Módszertani Közlemények).

4. Ha összehasonlítjuk a főiskola oktatóinak a felszabadulás — pontosabban 1947, vagyis a Pedagógiai Főiskola létesítése — után végzett tudományos munkájának azt a részét, amely szegedi témával foglalkozik a felszabadulás előtti helyzettel, akkor megállapíthatjuk, hogy az utóbbi 20 évben lényegesen több tanár, több tanulmányban dolgozott fel szegedi vonatkozású problémát, mint korábban. A kutatók és a dolgozatok számának ilyen megnövekedése mellett nagyon lényegesnek látom azt a változást is, hogy a korábbi időszak esetleges probléma felvetésével szemben most a kutatómunkát végző tanárok többségénél egy meghatározott kutatási koncepciót, egy adott téma több éven, sőt évtizeden át tartó elmélyült, rendszeres, valóban tudományos igényű vizsgálatát találjuk. Döntő változást jelent, hogy a természettudományos tárgyak művelői is érdeklődéssel fordultak a helyi adottságokból eredő témákhoz. A felszabadulást követő években kiszélesedett és elmélyült a társadalomtudományok kutatási területe is.

A szegedi vonatkozású tudományos dolgozatok számának összehasonlítása azért tekinthető realitásnak a két vizsgált időszakban, mivel lényegében 20—20 év munkáját hasonlíthatjuk össze egymással. A felszabadulás előtti időszak 8 szegedi vonatkozású tanulmányával szemben 1947-től e témakörben a főiskola oktatóitól 168 tanulmány jelent meg, éspedig a társadalomtudományok körében 124, a természettudományok körében pedig 44 tanulmány készült. Dolgozatom végén külön táblázatokban tüntetem fel a tanulmányok számának évenkénti alakulását, valamint az egyes tanszékeken készült munkák mennyiségét.

Nem tekinthetem feladatommak azt, hogy a különböző tudományos kutatási területeken végzett munkát minőségileg értékeljem, csupán arra vállalkozhatom, hogy dolgozatom tárgyának megfelelően összegezzem a tudományos munka egy meghatározott területén elért eddigi eredményeket:

1. Annak ellenére, hogy az 1947 óta eltelt 23 év alatt összehasonlíthatatlanul megnőtt mind mennyiségileg, mind minőségileg a Szegeddel kapcsolatos tudományos publikációk száma, mégis azt kell megállapítani, hogy a főiskola oktatói még korántsem használnak ki minden lehetőséget, melyet a város és környéke a tudományos kutatás szempontjából nyújt. Ezzel a megállapítással egyáltalán nem akarom azt mondani, hogy a főiskola oktatói csak szegedi vonatkozású témával foglalkozzanak és minden tanszék valamennyi tanára csak Szegeddel kapcsolatos kutatómunkát végezzen. A helyi adottságok jobb kihasználása azonban feltétlenül figyelembe veendő, márcsak azért is, mert Szeged gazdagon nyújtja a lehetőségeket. Ezeket figyelmen kívül hagyni nemcsak a tudományos kutatómunka racionálisabb végzése szempontjából lenne helytelen, hanem azért is, mivel egyes témák kutatását sem központi, sem helyi intézmények nem végzik s talán nem is végezhetik. S végül az ezekben a témákban végzett kutatások az oktatás-nevelés szempontjából is jobban felhasználhatók s így a tanárképzés érdekében is kár lenne kihasználatlanul hagyni.

2. Ezzel kapcsolatban egy másik fontos elvi kérdés vetődik fel: a szegedi, helyi jellegű tudományos kérdés feldolgozása mennyiben kaphat országos jelentőséget? Ezt a kérdést nyilvánvalóan nemcsak a választott tudományos téma tartalma dönti el, hanem annak feldolgozási módja, szintje is. A főiskola tanárainak Szegeddel kapcsolatos tudományos dolgozatai ezzel összefüggésben néhány gondolat felvetésére ösztönöznek.

a) Az egyik az, hogy a dolgozatok szerzőinek egy része nem gondoskodik tanulmányának szélesebb körű publikálásáról. A megvizsgált tudományos témák alaposabb elemzéseit azonban szükségszerűen elvezetnek olyan általánosítások levonásáig, amelyek már országos érdeklődésre is számot tarthatnak. Így lehetővé válna azok központi folyóiratokban való közlése is.

b) Ezzel kapcsolatban kell rámutatni arra is, hogy a vizsgált dolgozatok egy része csak egy-egy kutatási terület részproblémáját tartalmazzák, s szerzőjük nem jut el a nagyobb összefüggések, országos érvényű következtetések levonásáig. Ilyen összefüggések, kapcsolatok feltárására több tanulmány szerzője is vállalkozik, ez azonban nem általánosan jellemző. Aránylag kevés példát találunk arra, hogy a témában kutató az országosan jelentkező problémának szegedi kihatásait vizsgálja, rámutatva így egyrészt az adott tudományos kérdés sajátos szegedi jelentkezésére, különbségére, másrészt a található megegyező vonásokra is. Ez természetesen nem minden tudományág területén és nem minden témánál valósítható meg, ott azonban, ahol erre lehetőség nyílik, élni kellene ezzel a móddal is. Az egyes témák kutatói így többnyire induktív úton haladnak néhány esetben anélkül, hogy eljutnának a szintézis teljesítéséig, megrekedve tehát egy részlet tanulmányozásánál. A deduktív menet követése még aránylag ritkán fordul elő.

c) Annak ellenére, hogy — amint erre már utaltam — 1947 óta a Szegeddel kapcsolatos tudományos témákkal való foglalkozás rendszeresebbé vált, mégis találkozunk ez időszak alatt is megkezdett, egy-két közlemény erejéig kidolgozott témával, melynek kutatását szerzője azután — anélkül, hogy a kérdést tudományos igénygel kimeríthette volna — abbahagyta. Ez a tudományos kutatómunka szempontjából helytelen s nem vezet el a szükséges eredményhez.

d) Ezzel a gyakorlattal szemben az ellenkező példák mutatják azt, hogy mindazok, akik egy helyesen megválasztott területen, határozott, jól átgondolt koncepcióval rendelkeznek, szegedi témájukban milyen eredményes munkát végeznek. Itt pl. megemlíthetem Benkő László, Inczei Géza, Moholi Károly, Németh István, Palásthy László, Vajda László, Végh Joachimné munkásságát.

3. Ugyancsak fontos elvi kérdésként vetődik fel — nemcsak általában, de

a Szegeddel kapcsolatos tanulmányok esetében is — a kutatás gyakorlati értéke, felhasználhatósága. Úgy gondolom, hogy külön tanulmány keretében lenne érdemes foglalkozni azzal a kérdéssel, hogy az egyes kutatási eredményeket Szeged életében hol és milyen eredménnyel lehet felhasználni. Ez nem jelenti a kutatómunka leszűkített, prakticista szemléletét, azonban a tudománypolitikai irányelvek is leszögezik, hogy „legyen szoros kapcsolata a kutatásnak a termeléssel.” Megyeri Jánosnak a főiskolai Tudományos Bizottság elnökének megállapítása szerint: „Számunkra elsődleges feladat a felsőoktatás, a tanárképzés pedagógiai elveinek, módszereinek vizsgálata, kidolgozása azért, hogy az elért eredményekkel mielőbb megfelelhessünk a ránk háruló társadalmi követelményeknek, hogy „termelésünk” eredményes legyen, hogy hallgatóságunkból valóban korszerűen képzett általános iskolai tanárok váljanak, akik megfelelnek majd a társadalomban betöltendő feladatoknak... Ebből következik, hogy meg kell vizsgálnunk a meglevő tervekben szereplő kutatások tematikáját, korszerűsíteni kell a tervbe vett kutatások módszereit, foglalkoznunk kell személyi adottságainkkal s végül, de nem utolsósorban meg kell teremtenünk az eredményes munkát lehetővé tevő anyagi és dologi feltételeket.”

Ezek a megállapítások feltétlenül helyesek és megfelelnek a korszerű tanárképzés követelményeinek. Nyilvánvaló, hogy ezek az elvek a jövőben fokozottabb mértékben fogják irányítani a szegedi tanárképző főiskola tanárainak tudományos munkáját. Dolgozatom témájával kapcsolatban azonban meg kell jegyeznünk azt is, hogy átvizsgálva az elmúlt 40 év kutatási területeit, láthatjuk, hogy egyre többen fordulnak a helyi adottságokból következő kutatási témák felé. Természetesnek vehetjük, hogy a tanárképzés a felsőoktatási pedagógiai kérdések előtérbe helyezése mellett ezek a kutatási témák továbbra is megmaradnak, s mint erre a későbbiek során még kitérünk, pedagógiai szempontok figyelembe vétele is ezt követeli.

Az ilyen helyi jellegű témák esetében azonban azok pedagógiai célzatú hasznosságuk mellett felvetődik tudományos, s nem egy esetben a gyakorlati életben, a termelésben felhasználható értékük is. A kutatott témák gyakorlati értékével és felhasználásával kapcsolatos néhány észrevétel:

a) Az egyes szakterületek kutatási témáinak futólagos áttekintése is meggyőzhet bennünket arról, hogy ezeknek a témáknak többsége gyakorlati vonatkozású, s szerzőjük a gyakorlatban felvetődő problémára keresi a választ. A végzett kísérletek, felmérések s a kutatómunkában alkalmazott egyéb módszerek is ennek a gyakorlati kiindulásnak és törekvésnek felelnek meg. E megállapítás mellett mégis szeretnék utalni arra, hogy nem annyira a téma megválasztásában — hiszen ez végső soron a kutató érdeklődésétől is függ — mint inkább az alkalmazott módszerekben, s szemléletmódban kellene közelebb kerülni a gyakorlati élethez, adott esetben a termeléshez. Itt arra gondolok elsősorban, hogy a tanulmányok szerzőinek többsége megelégszik (legalábbis látszólag) a tények feltárásával, azok elemzésével s az ezekből eredő következtetések levonásával. Ugyanakkor azonban kevesebb gondot fordít annak behatóbb vizsgálatára, hogy megállapításainak, tényfeltáró munkájának eredményeit a gyakorlati életben hol s hogyan látja megvalósíthatónak, felhasználhatónak.

b) A szegedi vonatkozású tudományos dolgozatok átvizsgálása során azt tapasztaltam, hogy a szerzők nem fordítanak kellő gondot arra, hogy leírt, feltárt, kikísérletezett tudományos eredményeiknek milyen hatása volt, hol és hogyan használták fel, kik és milyen mértékben támaszkodtak az ő tudományos megállapításaira. (A főiskolai Tudományos Bizottság vállalkozhatna ennek a feladatnak megoldására.)

c) Hasonlóképpen alaposabb vizsgálódásnak kellene tisztázni azt is, hogy a fel-

vetett szegedi vonatkozású témák mennyire eredetiek, újak az adott szakterületen, milyen mértékben viszik előbbre az adott tudomány további fejlődését, illetve mennyiben újak, korszerűek a felhasznált és alkalmazott kutatási módszerek s így a már korábban vizsgált területen milyen új eredményekre jutott a korszerű módszerrel és új szemponttal dolgozó kutató. Az természetes, hogy minden kutatómunkát végző tanár azért fog témájának vizsgálatához, mert meglátja annak újszerűségét, aktualitását s valamilyen szempontú jelentőségét. Ezt a dolgozatok külön-külön (bár nem minden esetben) tartalmazzák is. A Szeged és a Főiskola kapcsolatának mélyebb elemzése érdekében azonban hasznosnak látnám egy ilyen jellegű tanulmány elkészítését is, mely a fentebb jelzett kérdésre adna választ.

d) A főiskolán folyó tudományos kutatómunka és a gyakorlat, a termelés egyre erősödő kapcsolatát mutatja az is, hogy egyes tanszékek kutatómunkájukat mindinkább összhangba hozzák a szegedi, tudományegyetem különböző intézeteiben folyó kutatómunkával (így pl. a kémia és fizika tanszék) vagy pedig — mint a kémia tanszék esetében — közvetlenül egyes iparágakkal. Ennek a munkának újszerűségére feltétlenül rá kell mutatnunk. Nem szabad azonban megfedkezünk arról sem, hogy a főiskola tanárainak dolgozatomban elején említett különböző szegedi szervezetekbe, bizottságokba való bekapcsolódása szintén a gyakorlattal való kapcsolatot jelenti, hiszen azokban szakmai, pedagógiai képzettségüket bocsájtják Szeged társadalmi életének rendelkezésére.

e) A tudományos munka gyakorlati értéke szempontjából kell vizsgálnunk a szegedi vonatkozású kutatómunka pedagógiai, tanárképző feladatait is. A tudománypolitikai elvek leszögeznek: „Kutatási bázisunknak szolgálnia kell a nép kulturális színvonalának felemelését, a tudományos gondolkodás fejlesztését is.”

Ezt a megállapítást dolgozatunk témájával kapcsolatban is felhasználhatjuk. A már többször említett referátumban dr. Megyeri János is hangsúlyozza: „Nekünk elsősorban jó általános iskolai tanárokat kell képeznünk. Az általunk képzettek nem kerülhetnek kutatóhelyekre.” A továbbiakban azt fejtegeti, hogy éppen ezért kell a főiskolai kutatómunka középpontjába a pedagógiai, módszertani jellegű kutatásokat helyezni, mivel végzett hallgatóink az ilyen tudományos témákban tanári munkájuk mellett eredményesen dolgozhatnak. Ez igaz, ugyanakkor azonban azt is látnunk kell, hogy éppen a főiskolai oktató szegedi, helyi témát feldolgozó kutatómunkájával — s a hallgató megfelelő bekapcsolásával e téma kutatásába — ösztönzést adhat a jövődő tanárnak arra is, hogy későbbi munkahelyén szaktárgyának megfelelően szintén helyi jellegű téma kutatásához kezdjen. A főiskolai oktató a téma ösztönző erején kívül így bevezetheti hallgatóját az ilyen jellegű témák kutatási módszereibe, a téma kidolgozásának logikájába, a tények elemzésének gondolkodási műveleteibe, a következtetésekhez szükséges gondolkodási feladatok helyes megoldásába. S végül, ahogyan a főiskolai oktató a szegedi vonatkozású kutatási eredményeit felhasználhatja oktató-nevelőmunkája során, s így korszerűsítheti az oktatás-nevelés tartalmát és módszerét, ugyanúgy élhet ezzel a lehetőséggel később majd tanítványa is, mint az általános iskola tanára.

4. Az eddig érintett problémák már magukban foglalják a tudományos munka megszervezésének néhány kérdését is.

A kutatási munka eredményei nagy mértékben függnek azok helyes tervezésétől, szervezésétől s rendszeres, következetes végzésétől. A többször idézett referátum szerzője is megállapítja: „A tanszékevezetők feladata a személyes adottságok felmérése, az ezekhez formált korszerű témák, kutatási irányok kialakítása, azoknak a tanszéken, esetleg a tanszékeken belüli összehangolása, ahogyan az irányelvek meg-

fogalmazzuk,” az erők koncentrációja”, továbbá minden szervezett munkához tartozó irányítás és közvetlen ellenőrzés.”

A Szegeddel kapcsolatos kutatómunka áttekintése után éppen a munka szervezettségét illetően azt állapíthatjuk meg először, hogy az eddigénél lényegesebben nagyobb gondot kellene fordítani az e téren végzett kutatások összehangolására, koncentrálására, összefogására. E munka jobb megszervezése érdekében célszerűnek látom a következőket:

a) Ajánlatos lenne ha a főiskolai Tudományos Bizottság irányításával az ilyen témákban dolgozó tanárokból létrejönne egy kutatócsoport. E munkacsoport kapcsolatot létesíthetne a városban hasonló témákban dolgozó kutatókkal, (helytörténeti bizottsággal), kutatócsoportokkal. Így nagyobb mértékű kooperációt, tájékozódást biztosíthatna s egyben tájékoztatást adhatna a főiskolai tanárok terveiről, eredményeiről is. Ezzel fel lehetne számolni azt a bizonyos mértékig meglevő elzárkózottságot is, amellyel néhány főiskolai oktató tudományos munkája során szembetalálja magát. E munkacsoport ugyanakkor a főiskolán belül biztosítaná a kutatómunka nagyobb összehangoltságát is.

b) A helyi jellegű témák kutatómunkájának nagyobb mértékű eredményessége, hatékonysága érdekében szükséges lenne megvalósítani a kutatás olyan összehangolását, amely már a téma választásában is érvényre juttatná a koncentrált erők jobb összefogását és kihasználását. Amint láttuk, néhány kivételtől eltekintve a szegedi témával való foglalkozás, ha nem is marad abba s az illető tanár következetesen kutatja témáját, mégis a kutatómunka eredménye egy elszigetelt részletprobléma feltárása marad. Helyesebb lenne, ha egy-egy tudományág művelői egy nagyobb egység közös feldolgozására vállalkoznának s azt a nagy egységet, közös témát szakterületüknek megfelelően különböző oldalról s különböző szempontból vizsgálnák meg. Meglátásom szerint ez mind a társadalomtudományok, mind a természettudományok területén megvalósítható lenne. Érdemes lenne pl. Szeged fejlődésének, történetének egy meghatározott szakaszát, vagy jelenlegi életét a különböző tudományok szempontjából megvizsgálni. Az adott témában kutatók sok hasznos tanácsot, ötletet adhatnának így egymásnak a munka végzése közben, gazdagíthatnák egymás tényanyagát s egyben hozzáegíthetnék egymást a biztosabb és pontosabb általánosítások levonásában is. Jelenleg minden kutatónak önmagában kell ezeket a feladatokat megoldania, nélkülözve így a kollektív tapasztalat segítségét. Az ilyen kollektív munkával végzett kutatás elvezethetne az adott téma egészében való megragadásához, a szükséges összefüggések és következtetések levonásához, amelyhez egy-egy részkérdés elszigetelt vizsgálata nyilvánvalóan nem vezethet el.

Az ily módon végzett kutatás az eredményesség szempontjából is hasznosabb lehetne a jelenleginél. Nem becsülve le a ma végzett kutatómunkát s annak a szakirodalomban való visszhangját, mégis azt kell mondanunk, hogy egy-egy részkérdésről írt tanulmány most sokszor elsikkad, nem figyelnek fel rá értékének megfelelően. A kollektív munkával végzett kutatás az egyéni kutatásnak is nagyobb súlyt tudna biztosítani, ugyanakkor a főiskola tudományos tekintélyét is jobban emelné egy meghatározott kutatási területen elért eredményeivel. A főiskola így egy téma kutatására specializálhatná magát. E téma részproblémáinak alapos feltárása során eljuthatna olyan általános következtetések, összefüggések feltárásaig, melyeknek már országos érvényük van, s így a helyi problémát magasabb szintre tudná emelni.

c) Az így feltárt kutatási eredményt esetleg mint egy befejezett egészet önálló kiadványként is közre lehetne adni, amely a jelenleg elsórt cikkekkel, tanulmányokkal szemben már megjelenési formájában is nagyobb figyelemre tarthatna számot.

d) Az ilyen komplex kutatómunka végzését indokolná a kutatás tartalmának

és módszerének pedagógiai célzatú hasznosítása is. A Szegeddel kapcsolatos kutatómunkának ez a pedagógiai lehetősége jelenleg még nincs kihasználva. Egy-egy Szegeddel foglalkozó tudományos kérdést az oktató — érthetően — elsősorban saját érdeklődése s annak hasznosságának, értékének saját maga által megjelölt céljából választ. A tudományos dolgozatok átolvasásakor meggyőződhetünk arról, hogy a szerzők fejtegetésük során nem térnek ki arra, hogy a kutatott téma hogyan kapcsolódik a főiskolai tantervi anyaghoz, tanulmányuknak milyen szerepet, feladatot szánnak a tanárképzés folyamatában, a feldolgozott témát az oktató-nevelőmunka során hol és milyen mértékben lehet és kívánják hasznosítani. Nem olvashatunk arról sem, hogy az elkészített tanulmány milyen segítséget jelenthet a hallgatók számára a kutatómunka módszereibe való bevezetés szempontjából. Távol áll tőlem az a gondolat, hogy a kutatott témát feltétlenül a főiskolai tanterv kereteihez kell szabni, s azon túl nem lehet lépni. Az sem lenne helyes, ha minden tudományos kérdést kimondottan csak pedagógiai célzattal lehetne vizsgálni. Nem erről van szó, azonban a másik végtel sem helyes és jelenleg a fentebb elmondottak a jellemzők. Egy vegyes összetételű munkacsoport azonban azzal a kérdéssel is foglalkozhatna, hogy a vizsgált tudományos téma a tanárképzésben hol és hogyan használható fel s kidolgozható e téma alkalmazásának módszerét is. Az összehangolt munka biztosíthatná azt is, hogy a téma kutatása iránt érdeklődő hallgatókat átgondoltabban lehetne bevonni egy-egy részletkérdés vizsgálatába s így nagy segítséget kapnának szakdolgozatuk, s esetleg pályázatuk elkészítéséhez. Így a hallgatók betekintést kaphatnának a tudományos kutatómunka módszereibe s egyúttal munkájuk rendszeresebbé, tudatosabbá válna, mivel részesei lehetnének egy tudományos munka elkészítési szakaszainak.

5. Befejezésül két ábrát közlök.

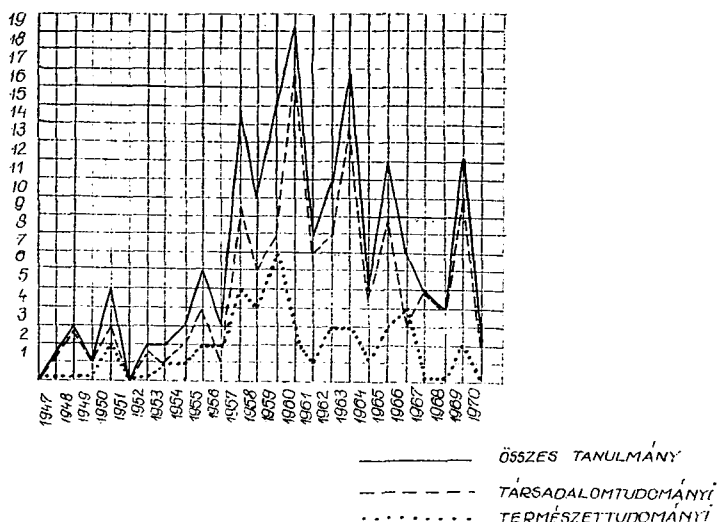
Az 1950-ben meginduló Szegeddel kapcsolatos tudományos munkák száma a különböző években nagyon erősen változó. Az egyes évek kiugrását már a következő év komoly csökkenése, visszaesése követi. Ez a grafikon tehát jelzi, hogy a Szegedre vonatkozó kutatások következetes végzése és azok eredményének publikálása nem egyenletes. A legmagasabbra az 1968-as évben ugrott (18) s általában megállapíthatjuk, hogy — az itt is jelentkező nagyobb visszaesésektől eltekintve — az 1957 és az 1965 közötti években érte el a legmagasabb számokat. Ezt több tényező okozta. A főiskolán ezekben az években általában fokozódott a tudományos munka intenzitása. A megnövekedett tanári létszám, a megrendezésre kerülő tudományos — többször nemzetközi — ülések a tudományos munka iránti fokozott érdeklődést igényelte. Az 1957-ben jelentkező hirtelen ugrás egyik oka a tudományos kutatás feltételeinek megjavulását mutatja. Erősen csökkent pl. a levelező hallgatók száma s ez a tanárok fokozottabb tehermentesítését is jelentette.

Az erős ingadozás azt is mutatja, hogy a dolgozatok számának alakulása nagyon komoly mértékben összefügg egy-egy tanszéken dolgozó tanár érdeklődési körével és a témában végzett munkájának intenzitásával. Néhány tanszéken a dolgozatok száma egy tanár tudományos tevékenységének eredménye, nem az egész tanszéké.

A szaggatott, illetve pontokkal jelzett vonalak azt mutatják, hogy a tanulmányok számának egészében bekövetkezett változás — csökkenés és emelkedés —, elsősorban a társadalomtudományi tanszékeken végzett kutatómunkától függött. A természettudományi tanszékeken végzett kutatómunka alakulása csak kisebb mértékben módosította az általános fejlődési vonalat. Ez a megállapítás természetesen

csak témánkkal kapcsolatban helytálló. A pontozott vonalak mutatják, hogy a természettudományi tanszékeken lényegesen kevesebb Szegeddel kapcsolatos témával foglalkoznak, mint a társadalomtudományi tanszékeken.

A FŐISKOLAI OKTATÓK SZEGEDDEL KAPCSOLATOS TANULMÁNYAINAK ÉVENKÉNTI ALAKULÁSA



1. sz. ábra

A főiskolai oktatók Szegeddel kapcsolatos tanulmányainak évenkénti alakulása.

34	26	17	16	14	13	13	9	6	6	5	5	2	1	1
Magyar irodalom	Nyelvészet	Földrajz	Neveléstudomány	Lektorátus	Állattan	Növénytan	Lélektan	Marxizmus-leninizmus	Ének—zene	Történelem	Orosz nyelv	Rajz	Kémia	Testnevelés

2. sz. ábra

Az egyes tanszékeken Szegeddel kapcsolatban készült tanulmányok száma 1947—1970 között

СЕГЕД И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ (II.)

III. Бережки

Автор рассматривает, что преподаватели института каким образом занимаются в своих научных работах темами, связанными с Сегедом. Отдельно рассматривает промежуток времени с 1928—по 1947 год и с 1947—по 1970 год. И в рамках этого он сравнивает содер-

жание и количество работы, проведённой на кафедрах общественных и естественных наук. В заключительной части работы анализируются некоторые принципиальные проблемы научной работы, связанной с темой и в связи с этим вносятся предложения.

SZEGED UND DIE HOCHSCHULE (II.)

Von

S. Bereczki

Die Autor untersucht, auf welche Weise sich die Hochschullehrer mit den Fragen, die mit Szeged in Verbindung stehen, als mit Thema ihrer Forschung beschäftigen. Er untersucht die Periode von 1928 bis 1947 und die von 1947 bis 1970 separat. Auch innerhalb dieser zwei Perioden vergleicht er Inhalt und Qualität der Arbeit an den gesellschaftswissenschaftlichen und naturwissenschaftlichen Lehrstühlen. Im Schlussteil der Abhandlung analysiert er einige prinzipielle Probleme der mit seinem Thema in Verbindung stehenden Arbeit, und macht auch Vorschläge in Zusammenhang damit.

A TANULMÁNYI OSZTÁLY ÉS A DIÁKJÓLÉTI SZERVEK SZEREPE A HALLGATÓK NEVELÉSÉBEN*

(Tapasztalatok a Szegedi Tanárképző Főiskolán)

Írta: ELEK JÓZSEF — ORGOVÁNY ZOLTÁN

„...esküszöm, hogy a Magyar Népköztársaság alkotmányát, alkotmányos jogszabályait megtartom. A Magyar Népköztársasághoz és annak dolgozó népéhez hű leszek, hazám megvédésére mindenkor készen állok. Az egyetem szabályait megtartom. Minden erőmmel arra törekszem, hogy tanulmányaimat a tőlem telhető legjobb eredménnyel végezzem, a haladó tudomány és technika eredményeit elsajátítsam, és tudásomat a dolgozó nép szolgálatába állítsam”.

Valamennyi felsőoktatási intézményben, minden tanév elején elhangzik e néhány mondat az első évesek ajkáról, ami egyben azt is jelenti, hogy az érettségizett fiatalok egy része rálépett arra az útra, amelynek végén az elérhetetlennek vélt ködös messze-ségben ott van a tanári, mérnöki, jogászi, orvosi és még ki tudja milyen diploma. Mennyi szorongás, mennyi remény, öröm, bizakodás és félelem szorítja össze e szöveget mondó torkokat a pályakezdés utolsó stációjának küszöbén! Az a három, négy vagy öt év, ami hátra van a diplomáig, mi mindent hozhat még! Azok, akik mögött az eredményes felvételi vizsga után néhány évre becsukódik valamelyik felsőoktatási intézmény kapuja, egy teljesen új világba kerülnek. Ez már nem középiskola, de még nem is a választott pálya, hanem ami a kettő között van. És hogy a választott pályára készülő fiatalok milyen szakemberek lesznek, hogyan tudják és hogyan fogják megállni a helyüket a leendő munkahelyükön, az attól is függ: milyen mértékben és alaposan szívják magukba a szakismereteket, mennyire sikerül a hivatásuk gyakorlásához szükséges készségeket kialakítani, és hogyan teljesedik ki emberi jellemük életüknek e szakaszában. A felsőoktatási intézmény mikroklímája formálja, alakítja a hallgatót, gyúrja tanárrá, mérnökké, orvossá. Az intézmény kapuján belül minden nevelési tényező: nevel a tanár, a hivataltok, a takarító, a laboráns, a szakmunkás, de nevel az intézmény hagyománya, tisztasága, dekorációja, az előadótermek és laboratóriumok berendezése, hangulata, a képek a falon, a könyvtárak rendezettsége és esztétikuma — egyszerűen, minden és mindenki.

A tanárképző főiskolák megalapításának 20. évfordulóján az Egri Tanárképző Főiskola tudományos ülészakán az egyik felszólaló, dr. Nánási Miklós mondotta a következőket:

„A főiskola nem automata, sem patyolat vállalat, amibe betáplálják vagy beadják a 18 éves ifjút, s onnan a kész tanár optimális vértetetésében, érett hivatástudattal kipattan egy pár év múlva. A főiskolán a szunnyadó csírákat kell felébreszteni, ébren tartani és táplálni; a hajlamot, az érdeklődést, a kedvet fokozni, egészséges szellemi diétát nyújtani, állandó intellektuális nyugtalanságot okozni. Helyes arányú

* Az Országos Felsőoktatási Nevelési Munkaközösség, a Kommunista Ifjúsági Szövetség Központi Bizottsága, valamint a Magyar Pedagógiai Társaság Felsőoktatási Szakosztálya által hazánk felszabadulásának 25. évfordulója alkalmából meghirdetett országos pályázaton díjat nyert dolgozat.

égéskeveréket kell sűríteni, előgyújtást adni a szikrához... és rá kell nevelni az időnként beálló rövidzáratok, gyújtáshibák, lefulladások és egyéb üzemzavarok kiküszöbölésének a módjára is. Persze nem verbális megnyilatkozások és deklarálások útján, hanem kizárólag példamutató emberek és tettek révén, s azzal, amire egy szívemhez nőtt régi tanítványom eszméltetett nemrég a kimúlt öreg tanítóképzőnk kapujában állva: — Tudod, — mondta, — olyan volt ez az iskola, hogy amikor a falusi parasztgyermek vagy a városi prolifiú betette oda a lábát, a kilincstől kezdve a falakon, a táblákon, a fiúkon, a pedellusokon keresztül az igazgatóig mindenki és minden szakadatlanul formált, nevelt bennünket.”

Főiskolánkon a nevelő munka lényegében két fő területre osztható. Az egyik: az órán folyó nevelő munka, amely az oktatás folyamatával áll szoros kapcsolatban, a másik: az órán kívüli nevelő munka. E két terület egymást szervesen egészíti ki, az utóbbi tekintetében van a tanulmányi osztálynak nem elhanyagolható jelentősége és szerepe.

A tanulmányi osztály: hivatal. Főiskolánk működési szabályzata szerint: „A tanulmányi osztály a művelődésügyi miniszter vonatkozó rendelete értelmében az igazgató és a tanács munkájával kapcsolatos tanulmányi ügyviteli teendőket, a nappali és levelező tagozatos, valamint az egyéni és különleges engedéllyel rendelkező hallgatók minden tanulmányi, szociális és személyi ügyeit, valamint az ezzel kapcsolatos szervezési és adminisztratív feladatokat látja el.”

Ennek a hivatalnak különböznie kell minden másfajta hivattal. Az osztályon dolgozók egy része pedagógus, másik része az évek során azzá lesz cselekedeteiben, gondolkodásában, észjárásában, intézkedéseiben. Akaratlanul is nevelővé válik itt minden dolgozó, mert nevel, ha dicsér, nevel, ha büntet, nevel, ha pontos és precíz, nevel, ha bízni lehet benne, ha mércéje objektív, ha igazságos, ha az ügyintézésben lelkiismeretes, ha mindenkire van egy-két kedves szava, ha nem tűri a lazaságot, nevel a megjelenésével, a mosolyával, a következetes szigorával és még sok más, a pedagógusra jellemző megnyilvánulásával.

A tanulmányi osztály az egyetlen olyan intézeti egység a főiskolán, ahol minden hallgatót ismerni kell — az esetek túlnyomó többségében személy szerint is, — ahol minden hallgató megfordul ügyes-bajos dolgai miatt. A tanulmányi osztály dolgozói munkaterületüknek megfelelően szükségszerűen együtt látják a hallgatóság egészét, így véleményük, megjegyzésük, felismerésük egy-egy kérdésben értékes lehet, mert a hallgatókra vonatkozó tanulmányi, szociális és egyéb adatokat a főiskola vezetői és a szaktanszék nevelő munkájukban hasznosíthatják.

A tanulmányi osztály: hivatal. Olyan hivatal, amelynek elsődleges funkciója az ügyintézés, az oktató-nevelő munkával foglalkozó egységek „kiszolgálása”, a munka folyamatosságának „technikai” biztosítása, a hallgatók tanulmányi munkájával összefüggő adminisztratív teendők ellátása, s e tevékenysége közben vitathatatlanul nevelő munkát is végez. A munkájának nevelési vonatkozásairól ezidáig — tudomásunk szerint — nemigen esett szó.

Mielőtt azt vizsgálnánk, hogyan funkcionál a rendeletek szellemében „kifelé” a tanulmányi osztály, hogyan látja el feladatát a hallgatók ügyeinek intézésében, ejtsünk néhány szót az osztály belső életének szervezéséről.

Az egyes feladatköröket más-más előadó látja el. Nem mindegy ki, mit és hogyan végez. A munkaterületek elosztása az osztály dolgozói között szintén a hallgatók alaposabb megismerését szolgálja. Aki a tanulmányi eredmények nyilvántartását végzi négy éven keresztül figyelheti a hallgató előmenetelét. A személyi nyilvántartó a hallgatót mint embert ismerheti meg, kezdetben már a középiskolából kapott jellemzések alapján. A szociális előadó a beadott vagyoni bizonyítványokból a hall-

gatót szülein keresztül ismeri meg. A gyakorló tanítást és a falusi szakmai gyakorlatot adminisztráló előadó a szakvezetőktől beérkező minősítések útján tájékozódik a leendő pedagógus munkájáról. Ezek az ismeretek, információk egymást kiegészítik, egységes képpé állnak össze egy-egy hallgatóról, ami nélkül objektíven ítélni, dönteni, nevelni lehetetlen.

A tanulmányi osztály munkájában jelentős szerepet töltenek be az osztálytervezetek. Ezeken történik a feladatok koordinálása, itt ismerkednek meg a dolgozók a legfontosabb rendelkezésekkel, miniszteri és igazgatósági utasításokkal. A rendelkezések és utasítások egységes értelmezése szükséges azok helyes végrehajtása érdekében. A különböző feladatköröket ellátó előadók megismerkednek az osztály bármely munkaterületére vonatkozó rendeletekkel, hogy adott esetben egymást is helyettesíteni tudják. A jogszabályok alapos ismerete növeli az osztály dolgozóinak biztonságérzetét az ügyintézésben. A tájékozottságon alapuló magabiztosság pedig megfelelő tekintélyt ad a dolgozónak.

Az osztály dolgozói ezeken az értekezleteken alakítják ki a hallgatókkal szemben tanúsítandó egységes eljárásaikat. Ezeknek következetes alkalmazása feltétlenül nevelő hatású. Megállapodnak abban, hogy egymás rovására nem részesítik előnyben a hallgatót. Nem fogadnak senkit hivatalos időn kívül — csak rendkívüli esetben —, és nem fogadnak olyan ügyben, amelyik más előadóra tartozik, főleg akkor, ha jelen van az illetékes ügyintéző is. Az osztály munkájának eredményessége azon áll vagy bukik, milyen mértékben sikerül a kialakított egységes elveket és eljárásokat a gyakorlatban megvalósítani. Jelentős nevelési tényező, ha a hallgató azonos ügyben az osztály bármely dolgozójától ugyanazt a felvilágosítást vagy utasítást kapja. Az előadó nem dönthet szimpátia alapján. Tekintélye, erélye, nevelői magatartása csak akkor vált ki elismerést a hallgatóból, ha tárgyilagos, következetes és igazságos.

A tanulmányi osztály elsőszámú munkatársai a tanulmányi csoportvezetők. Kijelölésük az első félév elején kizárólag a papírforma — középiskolai jellemzésük — alapján történik, a KISZ szervezettel egyetértésben. Ezek a csoportvezetők olyan munkatársak, akiknek a közreműködése nélkül lehetetlen volna adminisztratív intézni a mintegy ezerkétszáz hallgató ügyét. Feladataikat az osztály dolgozóinak irányításával végzik. A tanulmányi csoportban ők képviselik az „államot”, felelősek azért, hogy a csoport mindenirányú tevékenységét a mindenkor érvényben levő rendelkezések és utasítások szellemében végezze. Ők kapják kézhez a tanulmányi osztálytól az órarendet s közlik társaikkal, ők veszik fel a csoport tanulmányi ösztöndíját és a rendszeres pénzbeli támogatást. Megigénylik az étkezési utalványokat és szétosztják a kollégisták menzajegyeit. A KISZ alapszervezet kérésére javaslatot tesznek rendkívüli segély kiutalására. Felhívják az illetékesek figyelmét minden olyan mozzanatra, amely az oktató-nevelő munka szempontjából fontos lehet. Közlik, ha az oktatómunkát valami akadályozza. Számontartják a betegség miatt hiányzókat. Szervezik a csoport életét órán és órán kívül. Együtt járnak szórakozni, kirándulni, s így az „állami” funkció észrevétlenül máris társadalmi tevékenységgé válik. A csoportvezetők munkája nélkülözhetetlen mind a KISZ, mind a tanácsadó tanár számára.

A csoportvezetők sok-irányú munkájukat csak jó szervezéssel tudják elvégezni. Szükségük van azonban irányításra. Ezt a feladatot a tanulmányi osztály látja el. Félévenként kétszer-háromszor összehívja őket, amikor is tájékoztatást ad a soron következő feladatokról. Az osztály közli velük a tanulmányi félév adminisztratív munkarendjét, a tanítási szünnapokat, a tantárgyfelvétel módját és sok más egyéb feladatot is. Ezek a találkozások kiválóan alkalmasak arra, hogy bizonyos nevelő célzatú megjegyzések is elhangozzanak az osztály dolgozója részéről.

Az oktatók, vagy a főiskola egyéb dolgozói gyakran közvetitelen észrevételeket a tanulmányi osztályra a hallgatókkal kapcsolatban. Vannak, akik nem köszönnek, késnek az órákról, feltűnően öltözködnek, elszórják a cigarettahamut a tanteremben, sok a hiányzó, nem készült a csoport, és ehhez hasonló negatív jelzések gyakran előfordulnak. De pozitív megjegyzések is elhangzanak: igen kiváló munkát végeznek a hallgatók egy nehezebb laboratóriumi gyakorlaton, beteg társuknak vért adott a csoport, szépen fejlődik ez, vagy az a hallgató. A csoportvezetői értekezleten ezek a megjegyzések, észrevételek szöbakerülnek, egyrészt tanulságul, másrészt követendő példaként. A csoportvezetők az értekezleten hallottakat közvetítik a maguk kis közösségébe, a tanulmányi csoportokba, ahol kicserélik tapasztalataikat, megbeszéléseik során jobban megismerik egymást, egymás munkáját és értesülnek az egész főiskolai hallgatóságot érintő aktuális kérdésekről.

A tanulmányi osztály — amikor a csoportvezetőket irányítja —, vitathatatlanul nevelő munkát is végez. De nemcsak a tanulmányi osztály keresi a kapcsolatot a csoportvezető hallgatókkal. Ők is igen gyakran felkeresik az osztály dolgozóit, a hivatalos ügyeken kívül is kérnek tanácsot, véleményt. Boldogan számolnak be egy-egy vizsga után a csoport eredményéről. Ha gyenge eredményt ért el a csoport, keresik annak okát és a kijavítás módját. Nem egy csoportvezető kérte már, hogy mi beszéljünk ezzel vagy azzal a hallgatóval, mert úgy érzi, hogy a tanulmányi osztályra hallgatni fog. Nem egyszer azt is kifejezésre juttatják, hogy az adminisztratív kényszerítő eszközök alkalmazására van szükség egyik vagy másik hallgatóval kapcsolatban.

A csoportvezetők hívják fel a tanulmányi osztály figyelmét arra is, hogy valamelyik hallgató-társuk pl. feltűnően költekezik. Mi lehet ennek az oka? Érdeklődnek a szülők jövedelme iránt. A valóságos tényt fedi-e a vagyoni bizonyítvány? Az ellenkező eset is előfordul: papírforma szerint jól-szituált a hallgató, a valóságban azonban alig van pénze, szegényes a ruházata, kéri a csoportvezető, vizsgálja meg az osztály, mi lehet ennek az oka. Hasonló jelenségekre a KISZ-szervezet, és a kollégium is igen sokszor felhívja az illetékes tanulmányi osztályi dolgozó figyelmét. Ezeket a jelzéseket a tanulmányi osztály nem hagyja figyelmen kívül, kivizsgál, intézkedik, levelet küld a tanácsnak, vagy a szülő munkáltatójának s a kapott információk alapján megoldja a problémákat.

A tanulmányi osztályon a hallgatókkal való foglalkozás során gyakran emberi sorsok elevenednek meg: részeges apa, súlyos beteg anya, munkaképtelen nagyszülők és ehhez hasonló esetek kerülnek szóba, amelyekről a személyi nyilvántartás, a vagyoni bizonyítvány mit sem mond. Ilyen esetekben a hallgató gyakran juttat haza néhány tízest a rászoruló szülőknek. Nem érdektelen tudni ezekről a tanulmányi osztálynak sem.

Előfordult, hogy a hallgató feledkezett meg magáról és a szülőket gátlástalanul újabb és újabb pénzösszegek küldésére ösztönözte, csak hogy kedvtelésének, szórakozásának eleget tudjon tenni. Olyan eset is előfordult, hogy az egyik hallgató tanulmányi eredménye rövid idő alatt feltűnően leromlott, a korábban jókedélyű hallgató búskomor lett. A vele való beszélgetés során kiderült, hogy otthonról egy fillér támogatást sem kap, a főiskolán pedig a magas kategória-besorolás miatt szintén nem részesül pénzbeni támogatásban, a kollégiumban sem nyert elhelyezést. Abba akarja hagyni a tanulást. Helyzetét azzal indokolta, hogy eddig hárman éltek együtt jól kereső édesapjával. Az édesanya beteges, nem dolgozik s az apa egy 18 éves leány kedvéért elhagyta a családot. A közölt tény igaznak bizonyult. Bár a tanulmányi osztály a kategóriái besoroláson változtatni nem tudott, a javasolt és engedélyezett évkihagyással a hallgató lehetőséget kapott a családi dolgok rendezésére. Az osztály

közreműködött abban is, hogy az évkihagyás során a hallgató munkát vállalhasson és így anyagilag is helyre tudjon jönni. Az ilyen és ehhez hasonló dolgok felderítésében nagy segítséget jelentenek a hallgatói csoportvezetők.

A hallgatók egyénileg is gyakran felkeresik a tanulmányi osztályt. A mindennapi élet rengeteg problémát szül. Az osztály bármelyik dolgozója csak akkor felel meg a vele szemben támasztott követelményeknek és igényeknek, ha jó pedagógiai érzékkel rendelkezik és sokoldalúan tájékozott. Sokszor még személyes jellegű, magánügyekben is tanácsot kell adni. Felvetődnek ilyen kérdések: mi lesz, ha férjhez megy, megnősül, kap-e pénzbeni támogatást, kollégista maradhat-e, mennyi szabadság „jár”, ha gyermeke születik, ha terhes lesz végzés előtt, kap-e állást, jár-e a szülési segély és a gyermek-gondozási szabadság egy főiskolai hallgatónak stb. S miközben a tanulmányi osztály dolgozója jogi felvilágosítást vagy tanácsot ad, akarva-akaratlanul is „beleszól” a hallgatók magánügyeibe, sőt kis túlzással a családalapítás, a családtervezés kérdéseibe is. Mi ez, ha nem nevelő munka is egyben, egy olyan mozzanat, amely egy kicsit gondolkodásra késztet, hovatovább a jellemformálásnak is részévé válik.

Az osztály dolgozói előbb találkoznak a leendő főiskolai hallgatóval, mint bárki más az intézetben. A felvételre történt jelentkezéssel együtt már a leendő hallgató kopogtat. Minden tavasszal megjelennek a tanulmányi osztályon az aggódo szülők, a félénk jelöltek. Tanácsot, útbaigazítást kérnek, sokszor jól esik nekik egy-egy biztató szó is. Számtalanszor előfordult, hogy érettségi előtt álló fiatal még nem tisztázta magában: hova tovább. A tanulmányi osztályvezetővel való beszélgetés, a kapott tanács alapján döntötte el, hogy pedagógus pályára lép, avagy éppen a reális helyzetet szem előtt tarva, más terület felé orientálódott. A tanulmányi osztályra beérkezett felvételi anyag tanulmányozása és rendezése során az előadók-nak lehetőségük nyílik több olyan apró, de lényegesnek ítélt információk, mozzanatok megjegyzésére, rögzítésére, amelyekre szükségesnek látszik a felvételi vizsgabizottságok figyelmét felhívni. A felvételi anyaggal való gondos törődés, a felelősségteljes adminisztrálás, melynek során az osztály az iratokban nem csupán a holt betűket, hanem az élő, eleven diákot is látja, a leendő főiskolai hallgatóval való foglalkozás első periódusa.

Ahhoz, hogy a tanulmányi osztály dolgozói — szerény lehetőségeiken belül — hozzá tudjanak járulni a hallgatók neveléséhez, ismerniük kell: kik azok, akik felvételt nyertek, honnan jöttek, mi jellemző világnézetükre, politikai arculatukra, erkölcsi magatartásukra.

A világnézet alakulása és alakítása egy folyamat, s a főiskolán eltöltött 4 esztendő ennek a folyamatnak szerves, és igen nagy jelentőséggel bíró része. A főiskolára bekerült érettségizett fiatalok világnézete még nem teljesen kiforrott. Nem közömbös, hogyan formálódik tovább, teljeseedik ki az intézmény falain belül és hogy milyen hatások érik. Természetes, hogy a világnézet formálására a szaktárgyak oktatásában mutatkozik a legnagyobb hatásfokkal bíró lehetőség. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a felvett hallgatók túlnyomó többsége a szocializmus feltétlen híve, de különböző csatornákon keresztül hat rájuk a burzsoá ideológia is. Fiaink, lányaink életkoruknál fogva türelmetlenek, minden jelenségre érzékenyen reagálnak és csak akkor mutatnak közömbösséget, avagy cinikus magatartást, ha valaki a reális tényekkel szemben álló dolgokat próbál megmagyarázni.

Erkölcsi magatartásuk, elsősorban munkaerkölcsük a főiskolán eltöltött 4 év alatt tovább formálódik s itt alakul ki igazán. Aki valóban hivatásának érzi a választott pályát, erejét megfeszítve tanul, dolgozik, folyamatosan és egyenletesen egész évben, nincsenek nála hullámvölgyek és csúcsok, azt nem érhetik megfélemlések

a vizsgákon. A felsőoktatási intézmények oktatási rendje azt a látszatot kelti — különösen az első években —, mintha itt nem kellene olyan intenzitással és folyamatossággal tanulni, mint a középiskolákban. A főiskolán nincs mindennapos számonkérés, feleltetés, a szemináriumokon nem kötelező a hozzászólás, ha valaki a félévi anyagot csak a vizsgaidőszakban akarja megtanulni, alaposan meggyűlik a baja.

A tanulmányi osztálynak feladata, hogy a csoportvezetők útján, de egyéni beszélgetések során is felhívja a főiskolai tanulmányokat kezdő fiatalok figyelmét az oktatás és ellenőrzés szabadabb formájában rejlő veszélyre és kezdettől fogva folyamatos, rendszeres tanulásra serkentse a hallgatóságot. Természetesen ezzel a kérdéssel a szaktanszékek, a KISZ-szervezet és a kollégium is minden évben nyomatékosan foglalkozik, de a tapasztalat szerint nem hatástalan és szükségtelen a tanulmányi osztály ilyen irányú tevékenysége sem.

Külön élményt jelent az elsőévesek számára a beíratkozás. A tanulmányi osztály a beíratkozást csoportosan végezteti el a hallgatókkal, az azonos szakos hallgatók egy időben íratkoznak be. Maga ez a művelet nem sok időt vesz igénybe, de a tanulmányi osztály dolgozóinak alkalmat ad arra, hogy ez alkalommal is felhívja az elsőévesek figyelmét: hogyan kell élni, dolgozni a felsőoktatási intézményben, bemutatja a főiskolát, a főiskola felépítését, szól az oktatás rendjéről, az intézetben kialakult szokásokról, hagyományokról. A beíratkozás alkalmával kapják kézhez a hallgatók az órarendet is. Tájékoztatót kapnak a tantermek elhelyezéséről, az egyes tanszékekről, a tantárgyak oktatóiról. A tanulmányi osztály ismerteti meg első alkalommal a hallgatókkal a főiskola vezetőjének nevét; ki az igazgató és kik a helyettesei, ki a párttitkár, a szakszervezet titkára, ki a KISZ-bizottság titkára. A beíratkozást vezető tisztviselő bemutatja a hallgatóknak a főiskola hivatalait, elmondja, hogy az egyes hivatalokban ki mivel foglalkozik, hogy a tanulmányi osztályon kihez milyen ügyben lehet fordulni és szól arról is, mi a módja az egyes ügyek elintézésének. Tájékoztatót kapnak a hallgatók az intézmény felsőbb szerveiről s arról is, hogy főiskolai tanulmányi munkájuk idején avagy a diploma megszerzése után hogyan kerülnek kapcsolatba a járási vagy megyei művelődésügyi osztályokkal, leendő munkáltatójukkal.

A tanulmányi osztály dolgozói az első évek beíratkozásakor beszélnek a hallgatóknak a főiskola tradícióiról, múltjáról, arról, hogy kik azok a nagy egyéniségek, akik az intézetből kerültek ki és akikre méltán lehetnek büszkéek a következő nemzedékek is. Felhívják a hallgatók figyelmét az udvarias magatartásra, az órákon való pontos megjelenésre, az ízléses, szolid öltözködésre, arra, hogy oktatóik mellett szeressék, becsüljék meg egymást is. Segítsenek a jobb tanulók a gyengébbeknek. Ne leplezzék egymás hibáit, s ne titkoljanak el semmi olyan problémát, amelynek megoldását szükségesnek tartják.

A főiskolai KISZ-szervezet szerepéről, felépítéséről, szervezeti életéről szólva a tanulmányi osztály azt hangsúlyozza a jelölteknek, hogy az órákon kívüli szabad idejük megszervezésében, az önképzésben, a kulturált szórakozás kialakításában elsősorban az ifjúsági szövetségre támaszkodjanak. Kéri a hallgatókat, hogy a kezdeti periódusban, de tanulmányaik során bármikor is bátran és bizalommal forduljanak mindenféle problémájukkal a tanulmányi osztályhoz. Sokéves tapasztalat, hogy az elsőéves hallgatók ügyes-bajos dolgaikkal elsősorban a tanulmányi osztályhoz, sőt ezen belül is ahhoz a dolgozóhoz fordulnak, aki őket beíratkoztatta, akitől az első tájékoztatót kapták, sokszor még olyan esetben is, amikor a kérdésük, problémájuk megválaszolása, vagy megoldása nem a tanulmányi osztályra tartozik. Feltétlen nagy jelentőséggel bír ez az első találkozás a főiskola képviselője és az első

éves hallgatók között. Egy percig sem lehet kétséges, hogy a hallgató magatartását, munkáját, főiskolai életmódját jelentősen motiválja az a hangvétel, az a kiállás, az a vélemény-nyilvánítás, útbaigazítás és tájékoztatás, amelyet a tanulmányi osztály képviselője tanúsít és nyújt a hallgatóknak.

Igen felelősségteljes és gondos, körültekintő munkát igényel a tanulmányi osztály részéről a végzős hallgatók, az új szakemberjelöltek útbaindítása is. Ez az egyik legizgalmasabb feladata az osztálynak. A jelenlegi rendszer szerint a hallgatók pályázat útján nyerik el munkahelyüket. De mennyi minden történik addig! Nem végzi jól munkáját az a tanulmányi osztály, amelyik a megírt pályázatokat a rendeleteknek megfelelően egyszerűen csak továbbítja, pusztán csak adminisztrálja a vele kapcsolatos teendőket. A tanulmányi osztálynak ismernie kell a megpályázható helyeket, ismernie kell az elhelyezkedési lehetőségeket.

A Szegedi Tanárképző Főiskola tanulmányi osztályának sikerült a beiskolázási területéhez tartozó művelődésügyi osztályokkal és azok képviselőivel igen jó hivatali és személyes kapcsolatot kiépíteni. Mielőtt végzős hallgatóink pályázataikat benyújtánák, az egyes járások, megyék művelődésügyi képviselői bejönnek a tanulmányi osztályra. Itt történik meg a kölcsönös tájékoztatás az igényekről és a lehetőségekről. A „fogyasztók”, a munkaadók elmondják, hogy milyen szakos tanárokra lenne szükségük, milyen helyek állnak rendelkezésükre, van-e lakás, mennyi a fizetési milyen az adott tantestület, milyen tárgyakat kell tanítani, van-e továbbtanulás, lehetőség és így tovább. A „termelő”, a főiskola képviselője pedig a hallgatókról nyert sokoldalú ismeretei birtokában sokszor konkrétan is megmondja, hogy kit, vagy kiket tud elképzelni erre vagy arra az álláshelyre. Nemegyszer a tanulmányi osztály veti fel a kérdést, hogy van egy házaspár-jelölt, tudnának-e számukra lakást biztosítani, mert akkor bármely helységben vállalnak állást. Ezen a megbeszélésen a tanulmányi osztály képviselőjének módja van arra, hogy tájékoztassa a munkáltatókat a leendő új tanár egyik-másik olyan tulajdonságáról is, amely nem került bele a jelölt minősítésébe. Itt elsősorban pozitív jellemvonásokról van szó. A jószívűségnek, a kollegialitásnak, a becsületességnek, a kötelességtudó szerénységnek egy-egy apró megnyilvánulását sokszor könnyebb elmondani, semmint leírni. Ha szükség mutatkozott rá, a tanulmányi osztály „összehozta” a végzős hallgatót leendő munkaadójával. A személyes élmény, a jóindulatú tájékoztatás igen sok tanárjelöltnek hosszú évekre, nem egy esetben végleg meghatározta működési helyét. A személyiség-vonások ismeretében a leendő munkáltató is előre megtudta, mire kell majd ügyelni, hogy az új munkatárs könnyen be tudjon illeszkedni munkahelyének környezetébe.

Ezek az előzetes tájékozódások és tájékoztatások a végzős hallgatók elhelyezkedésével kapcsolatban nem a szaktanszékeken, nem a kollégiumban, nem is a KISZ-szervezetben, hanem a tanulmányi osztályon folynak, ott, ahol a köztudatban csupán adminisztratív munkát végző hivatalnokok tevékenykednek. Pedig az ő munkájuk nevelési szempontból éppúgy szükséges és fontos, mint amennyire nélkülözhetetlen az adminisztratív tennivalók megbízható és pontos ellátása. A gyakorló pedagógusok pedig, a volt főiskolai hallgatók — ha felkeresik az öreg Alma Matert, nemcsak tanáraikat, de a tanulmányi osztály hivatalnokait is felkeresik, meglátogatják, szeretettel fognak kezét azokkal is, akik valamikor oly sokat segítettek ügyesbajos, apró dolgaikban jó szóval, tanácsokkal s természetesen elsősorban adminisztratív ügyintézésel.

A főiskola hallgatóinak csak egy része lakik kollégiumban. Talán nincs is olyan felsőoktatási intézmény, ahol ne lennének ún. „kintlakók”, akik valamilyen ok miatt nem élvezhetik a kollégium nyújtotta előnyöket. Albérletbe kényszerültek

— egy részük átmenetileg, más részük végleg. Átmenetileg, ha a tanulmányi eredmény javulása és egyéb körülmények lehetővé teszik a kollégiumba való bejutást a későbbiekben —, és végleg, ha a gyenge tanulmányi eredmény, magatartásbeli fogyatékok, vagy a korlátozott számú férőhely miatt nincs lehetőség a kollégiumba való bekerülésre. A szegedi főiskola hallgatóinak csak 46%-a kollégista, ami gyakorlatilag azt jelenti, hogy — a kevés helybeli lakost leszámítva —, körülbelül a hallgató-ság fele albérletben lakik. Ki tartja számon azt, hogy hogyan, hol, milyen körülmények között élnek ezek a hallgatók, mit csinálnak, amikor nincsenek bent az intézetben. A KISZ, a patronáló tanárok tesznek lépéseket annak érdekében, hogy a kintlakók se szakadjanak el a főiskolai élet vérkeringésétől, de az albérleti helyek teljes feltérképezése, a kintlakó hallgatók nyilvántartása a tanulmányi osztály feladatkörébe tartozik. A nyilvántartás a tanulmányi osztály kötelessége, amelyet érvényes utasítások írnak elő. Ha a hallgató lakást változtat, ezt be kell jelentenie, a tanulmányi osztályon, ahol az iratkozási lapján lakáscímét átjavítják. Ez önmagában adminisztratív ténykedés. Az osztály azonban nemcsak nyilvántart, és változásokat rögzít, hanem igyekszik a főiskolai hallgatók albérleti helyeit meg is ismerni. Az osztály dolgozói meglátogatják a hallgatók szállásadóit. Ennek kettős célja van: egyrészt a tájékozódás, másrészt a tájékoztatás. A lakástulajdonosok, illetve főbérletk — többségükben idős, nyugdíjas, magányos emberek — szívesen fogadják a tanulmányi osztály képviselőit, megmutatják, hol lakik a hallgató, melyik az ágya, szekrénye, tájékoztatást adnak arról, hogy egyedüli albérllője-e a hallgató, vagy esetleg más intézmény hallgatójával, illetve egyéb dolgozóval lakik-e együtt. Elmondják, mikor kel fel reggel és mikor fekszik le este a hallgató, hová jár szórakozni, szokták-e látogatni a szülők. De véleményt mondanak lakójuk magatartásáról is: kedves, szolid, udvarias, vagy nyers, erőszakos, flegma, szereti vagy nem szereti a rendet. A látogató azt is meg tudja állapítani, hogy alkalmas-e az albérlet egy főiskolai hallgató számára, nem kell-e sokat fizetni stb. Ezek a látogatások nem valami bürokratikus „ellenőrzések”, nem a felnőtt hallgatók gyerekként való kezelésének megnyilatkozásai és felesleges zaklatásuk, hanem olyan valami, amelynek elsősorban nevelési szándéka van. Igénylik a szülők, de megértéssel és szeretettel fogadják a hallgatók is. Azt érzik, hogy valaki törődik velük. Nemegyszer az ilyen látogatásokon szerzett tapasztalatok hozzájárultak az illető hallgató munkájának, magatartásának realisabb megítéléséhez is.

A tanulmányi osztály látogatásai több esetben kampányszerűek. Elsősorban akkor kerülnek sorra, ha az osztályon folyó munka mennyisége lehetővé teszi. Azt pedig, hogy a hallgatók számítanak a látogatásokra, mi sem bizonyítja jobban, mint az, mikor a lakástulajdonos azzal a megjegyzéssel fogadja a látogatót: „már várták, számítottak a jövetelére, a hallgató aznap korán kelt, a szokásosnál is nagyobb rendet teremtett maga körül, mert évfolyamtársától értesült, hogy már nála is jártak.” A tanulmányi osztály albérleti látogatásai azzal az örömdetes következménnyel jártak, hogy a lakást bérbeadók is gyakran felkeresik az osztály dolgozóit. Elmondják, ha valami problémájuk akad, de tájékoztatást adnak a hallgatókkal kapcsolatos korábbi hiányosságok vagy kifogások megszűnéséről is. A közelmúltban az egyik lakástulajdonos — aki 3 elsőéves főiskolás leánynak adott szállást — megható levelet írt a tanulmányi osztályra. Férje rövid, súlyos szenvedés után elhunyt. Őt és árván maradt kiskorú gyermekét ez a három leány vigasztalta és segítette nehéz óráiban. S ez való igaz: napfényt, életet visznek ezek a fiatalok igen sok magányos ember lakásába. Ők pedig, a többségükben idős emberek bensőséges kapcsolatot építenek ki a fiatalabb generáció pedagógus pályára készülő rétegével, helyesebben annak egy kisebb részével. Sok múlik ezen a kapcsolaton,

mert tanárjelölt ifjaink és leányaink itt is megméretnek, vélemény alakul ki róluk, amelyet akarva-akaratlanul az egész ifjú pedagógus nemzedékre átvísznek. Ha pedig a tanulmányi osztály e misszió-teljesítés útjára leteszi a maga obulusát, szerény eszközeihez képest már is nevelőmunkát végzett.

Olyan eset is előfordul, amikor a tanulmányi osztály a hallgató számára károsnak itéli meg az adott albérlet fenntartását: a lakástulajdonos feleslegesen zaklatja a hallgatót, vallásos befolyást gyakorol rá, fizikai munkát végeztet vele stb. Ilyen esetekben segítséget nyújt az osztály a kintlakó hallgatóknak, hogy új, megfelelőbb albérlethez jussanak.

Az órarend elkészítése szintén a tanulmányi osztály feladata. Ez nem kevés probléma megoldását, összeegyeztetését kívánja meg. Milyen legyen a jó órarend, melyek legyenek azok a szempontok, amelyeknek az alapján egy félévre előre meghatározuk a tantervben rögzített órakeret felhasználását. Az órarend elkészítésénél 3 szempontra kell figyelmet fordítani: figyelembe kell venni az oktatók órán kívüli egyéb elfoglaltságát, szem előtt kell tartani a hallgatók érdekeit, s ezen túlmenően az órarendet úgy kell összeállítani, hogy megfelelően alapvető didaktikai céloknak, de ugyanakkor nevelési célokat is szolgáljon. A tanulmányi osztály tanrendet szerkesztő dolgozójának kell adott esetben eldönteni, hogy e 3 szempont közül melyik legyen az elsődleges. Nyilvánvaló, hogy messzemenően szem előtt kell tartani a hallgatók érdekeit, összehangolva azokat a pedagógiai elvekkel s gondolva arra is, hogy maradjon összefüggő, szabad ideje az oktatóknak is, az órán kívüli feladatok elvégzésére.

Ismert tény, hogy a tanárképző főiskolák dologi fejlesztése nem tartott lépést azzal az igénnyel, amelyet a korszerű tanárképzés parancsolóan előír. Ezért intézményeink zsúfoltak, az egyes oktatási egységek különálló épületekben, egymástól távol helyezkednek el s az órarend készítésénél erre is figyelni kell. Tantermeink száma korlátozott, laboratóriumaink, műhelyeink felszerelése nem a kívánt színvonalnak megfelelő s ez is hozzájárul az órarendkészítés bonyolultságához még abban az esetben is, ha minden egyéb tényező már együtt állna a jó órarendhez.

Az órarend elkészítése technikailag roppant egyszerűnek látszik. A szaktanszékek összeállítják a tantárgyfelosztást, leadják a tanulmányi osztályra, az igazgatóság pedig megadja az órarendösszeállítás általános szempontjait. Ilyen szempontok lehetnek: minden oktatónak legalább két szabadnapja legyen egy héten a kutatás, a tudományos munka végzésére; a hallgatók rendelkezzenek hetenként legalább három szabad délutánnal; koordinálja az órarend a gyakorló iskolákkal közös tornatermek kihasználását; vegye figyelembe a saját gyakorló és a külső városi iskolákban végzett hospitálásokat, valamint a gyakorló tanítások idejét; számolni kell azzal, hogy a főiskola jelentős számú oktatója társadalmi, közéleti funkciót is betölt; adjon lehetőséget az órarend arra, hogy a hét valamelyik délutánján minden főiskolai hallgató szabad legyen fakultatív órák és speciálkollégiumok látogatása céljából; biztosítani kell az énekkari próbák idejét; lehetőséget kell adni a testnevelés szakos hallgatók tornatermi edzésére stb. De az egyes szaktanszékeknek is megvannak a maguk speciális problémái. Az általános iskolákban folyó hospitálás és gyakorló tanítás miatt a IV. évesek órarendje az általános iskolák órarendjéhez igazodik. A Rajz Tanszéknek nem mindegy, hogy melyik napszakban rajzoltatja hallgatóit (korszerű műterem hiányában a modell megvilágítása napszakonként változik). Az Ének-zene Tanszék a kora délelőtti órákban — hangszalag-elernyedés miatt — nem szívesen foglalkoztatja a hallgatókat. A Testnevelési Tanszék közvetlen ebéd utáni időpontban nem tartja kívánatosnak a mozgást igénylő gyakorlati foglalkozások beiktatását. Van olyan tanszék is, amelyik — különböző megfontolások-

ból — szombati napon nem kíván órákat tartani. Vannak vidékről a főiskola székhelyére bejáró tanárok, sőt olyanok is, akik egy másik város valamelyik felsőoktatási intézményében dolgoznak főállásban, a főiskolán pedig félállású oktatóként s ezek munkaidejének, óráinak beállítása időben nagyon korlátozott egy héten belül is, sőt több esetben egy napon belül is meghatározott időponthoz kötött.

Az órarend készítésénél számításba kell venni továbbá a vidékről bejáró hallgatók vonat — vagy autóbusz érkezését —, illetve indulását. Figyelembe veendő az egyes oktatási épületek közötti távolság, hogy egyik óráról a másikra a hallgatók áterhessenek, egy másik épüleategységbe. A hallgatók nagy százalékát érintő kötelező testnevelés esetében köti az órarend-szerkesztő kezét a városi uszoda nyitvatartási ideje. Mindezekon kívül az is fontos szempont kell legyen, hogy a hallgatók közel 100%-a KISZ-tag s biztosítani kell az időt a KISZ-összejövetelek megtartására is, figyelembe kell venni az egy alapszervezetbe tartozó évfolyamokat a közös szabad-idő biztosítása érdekében. Hagyni kell szabad-időt a kollégiumi életre is s a déli órákban úgy kell beállítani a foglalkozásokat, hogy azok befejezése ne egyszerre essék valamennyi évfolyamon és szakon, mert akkor zsúfoltság lesz a menzán.

A fentiek egy kis ízelítőt adtak az órarend-szerkesztésnél figyelembe veendő, többségükben objektív tényezőkből. Ezek után már csak az órarend összeállítása marad hátra. Az összeállításkor érvényesíteni kell a kívánatos didaktikai szempontokat is: az elméleti előadásokat helyes a kora délelőtti órákra beállítani, amikor még frissebbek a hallgatók s inkább a gyakorlatokat, szemináriumokat kell a déli vagy délutáni órákra helyezni. Ezt a szempontot is azonban tantárgya válogatja. Vannak olyan gyakorlati foglalkozások, amelyeknek az elsajátítandó szak szempontjából — de pedagógiaiilag is — nagyobb a jelentőségük, mint az adott tárgy elméleti óráinak. Ezt sem szabad szem elől téveszteni. A több-órás idegen-nyelvi foglalkozásokat lehetőleg arányosan kell elosztani a hét minden munkanapjára. Az arányos elosztás kívánalma különben minden szaktárgy esetében fennáll. Igény az órarenddel szemben a változatosság. Elméleti és gyakorlati foglalkozások felváltva kövessék egymást. De váltakozzanak az egymás után következő órák a szakok szempontjából is. A helyi körülményeket ismerve az órarend-készítőnek minden lehetőséget ki kell használnia ahhoz, hogy az elfáradás veszélye messze elkerülje a hallgatóságot.

Ha figyelembe vesszük a fentebb felsorolt kívánalmakat, szempontokat és kritériumokat az órarenddel szemben, akkor nyugodtan elismerhetjük, hogy a tanulmányi osztály órarendet szerkesztő dolgozója e nagyon nehéz feladat megoldása során komoly nevelő munkát is végez. Ezt az igen fontos feladatot csak olyan egyén tudja maradéktalanul megvalósítani, aki maga is pedagógus, aki nemcsak a részeket, hanem az egészet is meg tudja látni, aki észre tudja venni az összefüggéseket, adott esetben tud disztingválni, a figyelembe veendő szempontok között képes helyes sorrendet felállítani, aki tud tárgyilagosan ítélni, aki felül tud emelkedni a kisszerűségen, akit nem befolyásolnak szubjektív tényezők és aki előtt csak egy cél lebeg: olyan órarendet készíteni, amely messzemenően szolgálja a főiskolán folyó tanárképzést, más felsőoktatási intézményben a magasan kvalifikált szakemberképzést.

A tanulmányi osztály kapcsolatot tart a hallgatók szüleivel is. Számtalan szülő keresi fel az egyes félévek során az osztályt a legkülönbözőbb ügyekben. Törvényeink értelmében hallgatóink nagykorúak, de a tanulmányi osztályon megjelenő szülők mégis „a kislányom”, „a kisfiam” iránt érdeklődnek, kétségbeesetten sírnak, ha valami „baj” van, s örömmel ragyog fel az arcuk, ha jó eredményről, kifogástalan magatartásról értesülnek. Szerencsére az utóbbi eset többször fordul elő. S ha a szülő arra

szánja magát, hogy felkeresse az intézetet, ahol gyermeke az életpályájára készül fel, akkor elsősorban a tanulmányi osztályt keresi. De aligha van az országban olyan felsőoktatási intézmény, ahol a fia vagy leánya után érdeklődő szülőt a portás ne a tanulmányi osztályra küldené. Ha pedig már odament, lehetőség szerint mindent egyhelyben szeretne megtudni, ami őt érdekli. A tanulmányi osztály korábban már körvonalazott információ-szerző és regisztráló tevékenysége alapján a legtöbb esetben tud is tájékoztatással szolgálni, de ha nincs kellő adat és ismeret a véleménynyilvánításhoz, a leglényegesebbet akkor is megkapja a szülő: az útbaigazítást, kihez, kikhez, hová forduljon, ha többet akar megtudni.

Néhány évvel ezelőtt a szegedi főiskola tanulmányi osztálya a szülőkkel való kapcsolatnak egy új formáját valósította meg, amely kiállta a gyakorlat próbáját. Előre elkészített lapon a tanulmányi osztály minden félév elején közli a szülőkkel, hogy a hallgató az előző vizsgaidőszakban milyen eredményt ért el, miből volt esetleg utó- vagy halasztott vizsgája, valamint azt is, hogy a vonatkozó rendelkezések értelmében milyen természetű és forint értékű juttatást kap a következő félévre. Nem helyeselte mindenki egyértelműen ezt az „újítást”. „Minek ez a bizalmatlanság? — mondták egyesek; „Felnőttek már a mi hallgatóink, nem gyerekek, saját magukért felelnek” — jegyezték meg mások. A szülők reagálása, a hallgatóság túlnyomó többségének és a KISZ szervezetnek az egyetértése azonban aláhúzta és igazolta az eljárás helyességét.

Biztosak vagyunk benne, hogy hallgatóink többsége a valóságnak megfelelően tájékoztatja szüleit tanulmányi eredményéről, a kapott ösztöndíjról és egyéb juttatásokról. De a tapasztalat szerint nem mindenki! Így a többség védelmében és a kisebbség szüleinek érdekében került sor a hivatali tájékoztatásra.

Hasonló tájékoztatással él a tanulmányi osztály akkor is, ha a hallgató rendkívüli segélyben részesül. Ez esetben az értesítés hatása még nagyobb. Az ilyen természetű, nem rendszeres anyagi támogatás csábít arra, hogy ha nem is mindet, de valamennyit belőle, elhallgasson a hallgató a szülei előtt. A tanulmányi osztályra érkező levelek igazolják, hogy helyes volt a szülők tájékoztatása ebben a kérdésben is.

Az ilyesféle jószándékú értesítés nem sérti és nem is sértheti sem a szülőket, sem a hallgatókat, s ugyanakkor kétségbevonhatatlan a nevelési jelentősége is.

A tanulmányi osztály dolgozói esetenként ún. „apró” munkát is végeznek. Látogatják a felvételi vizsgákat, kollokviumokat, szigorlatokat és államvizsgákat. A szerzett tapasztalatokat a tanszékvezetők és az igazgatóság rendelkezésére bocsátják. A vizsgák szervezése, azok hangulata és lefolyása a tanulmányi osztály többirányú munkájának beiktatása kapcsán általánosítást nyer, a vizsgák összehasonlításából pedig olyan tapasztalatok szűrhetők le, amelyek elősegítik a további finomítást tartalmi és formai kérdésekben egyaránt. Hangsúlyozni kívánjuk azonban, hogy itt semmiképpen nem a vizsgáztató tanárok ellenőrzéséről van szó, mert e kérdésben az osztály dolgozói nem illetékesek.

A főiskolai KISZ-alapszervezetek félévenként tanulmányi konferenciákat tartanak, ahol értékelik az elért tanulmányi eredményeket, felvetik a félév során jelentkező, a tanulmányi munkát akadályozó momentumokat, kicserélik vizsgatapasztalataikat, előterjesztik esetleges kívánságaikat és javaslataikat. Ezekre a konferenciákra a tanulmányi osztály dolgozói is részt vesznek. Résztvételük nem pusztán szemlélődés, megfigyelés. Élnek az osztály képviselői azzal a lehetőséggel, hogy a hallgatók munkájával-magatartásával kapcsolatos véleményt a hivatal részéről továbbítsák, közreadják, esetleg másik konferencián szerzett jó tapasztalatot, javaslatot közvetítsenek.

Igen jó a kapcsolat a tanulmányi osztály és az intézet kollégiumai között. Az

osztály vezetője hivatalból tagja a kollégiumi tanácsnak, de nemcsak az ún. „hivatalos” rendezvényeket látogatja, hanem alkalmasszerűen „magánemberként” is megjelenik a kollégiumokban, elbeszélget a kollégistákkal, észrevételezi, ha rendellenességet tapasztal. Az osztály minden kollégiumi gyűlésen, jelentősebb rendezvényen képviselteti magát, mert ezek is olyan fórumok, lehetőségek, ahol az osztály a hallgató ifjúság életéről, problémáiról információt szerezhet, esetleg közvetlenül tájékoztatást adhat a hallgatókat érintő és az osztály munkájával összefüggő kérdésekben.

A tanárképző főiskola hagyományai sorába tartozik az ún. szakestek rendezése. A szakest keretében egy-egy évfolyam azonos szakos hallgatói összejönnek egy este a tanszék tanáraival a tanszék előadótermében. Az est fénypontja minden szakesten a műsor, melyben a hallgatók a jóízű határain belül görbétükröt állítanak az oktatók elé. Az összejövetel vidám hangulatú beszélgetéssel, ismerkedéssel, zenehallgatással, tánccal telik el. Ilyenkor jobban, őszintébben megnyilatkoznak a hallgatók, s ez jó alkalom a pedagógus számára, hogy a léleknek egészen apró rezdüléseit is észrevegye. A hallgatók ezekre a szakestekre meghívják a tanulmányi osztály dolgozóit is, s ki-ki érdeklődési körének megfelelően részt is vesz ezeken az alkalmakon. A szakesteken szerzett benyomásokról az osztály dolgozói beszámolnak egymásnak. A hallgatók szereplésével, magatartásával kapcsolatban új motívumok kerülnek felszínre. Sok hallgató ilyenkor addig nem ismert képességeit, tulajdonságait mutatja meg, kiderül pl., hogy tehetséges műsorközlő, jó paródista, kiválóan rögtönöz, tud hangulatot teremteni, jól szaval vagy tehetséges énekes stb.

Meggyőződésünk, hogy egy jó hivatalnok — különösen, ha szakemberképző intézmény dolgozójáról van szó — csak akkor végzi el maradéktalanul munkáját, ha az ügyintézés során is nevelő marad. Az akta mögött látni kell az embert. A szülőknak írandó levél, vagy a hallgatónak küldendő felszólítás hangján, stílusán sok múlik. Lehet nyersen, ridegen, „hivatalosan” is fogalmazni, de lehet udvariasan, tisztelettudóan is. Egy-egy kérelem elutasítása a levél hangjától függően különböző érzelmeket válthat ki a címzettből. Ha kell udvariasan is lehet határozottnak és keménynek lenni; nem a „magas” hang és a „vastagon” megírt levél jelenti a tekintélyt.

Apró munkák ezek, látszatra nem is lényegesek. Mégis nevelési tényezővé állnak össze. Minden mozzanatra figyelni kell, a legkisebb mozaik-kocka is része a „műnek”. A pedagógiában, az emberekkel való foglalkozásban nincsenek lényegtelen dolgok.

Rendelkezések teszik lehetővé, hogy aanyag hallgatókkal szemben — ha a jó szó már nem használ — adminisztratív eszközökkel lépjen fel a tanulmányi osztály. Egyik ilyen „adminisztratív eszköz” a különjárási díj alkalmazása. Ha a hallgató határidőhöz kötött dolgokban késedelmes magatartást tanúsít, vagy a rendelkezések ellen cselekszik, számára különjárási díjat lehet kiróni. Ez egy olyan terület, ahol a pedagógus próbára tétetik. Mindig úgy kell kivetni a büntetést, hogy az érintett hallgató jogosnak érezze. Azonos mércét kell alkalmazni mindegyiknél, nem szabad különbséget tenni, vállalni kell a maximális objektivitást, ellenkező esetben minden visszajára fordulhat s több kár származhat, mint haszon.

Adminisztratív eszköz a fegyelmi is. Évtizedes tapasztalataink igazolják, hogy fegyelmi vétséget a hallgatók nem órákon követnek el, hanem az órákon kívül s ezen cselekmények felderítésében a tanulmányi osztály hathatósan közreműködik. Az esetek többségében a tanulmányi osztály kezdeményezi a fegyelmi vizsgálat megindítását. Ezt megelőzően azonban mérlegelni kell a cselekmény súlyosságát. Az esetleges fegyelmi vizsgálatot úgy kell lefolytatni, hogy annak nevelő hatása az érintettek, de valamennyi hallgató esetében is érvényesüljön. A hozott büntetés olyan legyen, hogy azt mindenki jogosnak ítélje. A fegyelmi vizsgálat kapcsán hozott

határozatot a tanulmányi osztály megküldi a szülőknek is, ügyelve arra, hogy a tájékoztatás reális legyen.

Nevelési célokat szolgálnak bizonyos formai kérdések is. Az osztály dolgozói megkövetelik, hogy kérvényét, beadványát szabályosan írja meg a hallgató. Hiszen pedagógus lesz, aki ezt tanítani is fogja. Igazodjék a hallgató az osztály fogadási idejéhez, s csak rendkívüli esetben keresse fel fogadási időn kívül. Ne lépjen be az ajtón cigarettával a szájában és ne zsebre dugott kézzel beszéljen stb. Tanulja meg és tudja, hogy melyik előadóhoz milyen ügyben lehet fordulni.

Röviden szólunk a levelező hallgatókkal való sokoldalú foglalkozásról is. Ha lehet mondani: ezen a területen sokkal jobban hatnak a tanulmányi osztály munkájából fakadó nevelési tényezők, mint a nappali tagozaton. A nappali tagozatos hallgatók nevelésének kis területe a tanulmányi osztály, hiszen a legtöbb hatás a szaktanszékeken éri őket; a KISZ, a kollégiumok természetesen többet tudnak tenni nevelésük tekintetében. A levelező hallgatók viszont sokkal inkább kapcsolatban vannak a tanulmányi osztállyal, mint bármelyik tanszékkal. Különösen akkor, ha a rendelkezésekben előírt konzultációt nem a tanszék, hanem valamelyik megyei tanács művelődési osztálya végzi. Ez esetben csak a vizsgákon találkozunk a levelező hallgató a tanszékekkel. A tanszéknek oktatói levezgáztatják őket és többet nem is találkoznak velük. A tanulmányi osztály kerül ezekkel a hallgatókkal „életközelségbe”. Szervezi vizsgájukat, tartja velük a kapcsolatot, tájékoztatja a munkáltatójukat eredményeikről s tanácsot, felvilágosítást ad megszámlálhatatlan problémáikra. Tudjuk, hogy a levelező hallgatók egy része már képesítéssel rendelkező kolléga, akikkel kapcsolatban túlzás lenne holmi „nevelési” ráhatásról beszélni. Ismert tény azonban, hogy a jelenlegi rendelkezések lehetővé teszik a képesítés nélküli nevelők beiskolázását is, akik viszont a pedagógusképző intézményt a vizsgákon kívül olyanok látják, amilyenek a tanulmányi osztályon keresztül megismerik. S nem mindegy: milyennek ismerik meg. Úgy kell ezeket a képesítés nélküli pedagógusokat nevelni, irányítani gondolkodásukat, hogy az intézményhez kötődjenek, magukénak érezzék a főiskolát, ne gondolják soha, hogy a levelező tagozaton szerzett diploma értéktelenebb, — mint azt egyesek vélik. Legyenek tudatában, hogy az eredményt kitartó, szívós munkával lehet csak elérni.

De sok levelező hallgató próbált már vélt sérelmére a tanulmányi osztályon gyógyírt találni! Sokan igyekeztek már az osztály dolgozóinak befolyását felhasználni egy-egy vizsga érdekében. Nem lehet ott nevelő munkáról beszélni, ahol a tanulmányi osztály dolgozója is sérelemnek érzi a hallgató vélt sérelmét, ahol az osztály dolgozója is a vizsgáztató tanárban keresi a hibát, vagy szubjektív szándéktól indítatva „közben-jár” a tanárnál a hallgató érdekében.

Az ügyintéző előadó csak akkor felel meg hivatásának, ha tárgyilagos marad, ha nem kivételez, ha mindenkor az igazsághoz ragaszkodik, ha minden bajra, problémára — miként a jó orvos — egyedi receptet ad, ha szükség esetén reálisan tudja felmérni a helyzetet és adott esetben őszintén megmondja egy-egy gyengébben tanuló hallgatónak, hogy felesleges a további kísérletezés. Ha a hallgató képtelen az önértékelésre, segítsen neki a tanulmányi osztály dolgozója. Mi ez, ha nem nevelő munka is?! Véleményünk szerint ezt a feladatot maradéktalanul csak pedagógus tudja ellátni s ez egyben azt is jelenti, hogy a levelező hallgatók ügyintézésével minden esetben pedagógust kellene megbízni.

Államunk igen nagy anyagi áldozatok árán biztosítja egyetemeinken és főiskoláinkon a jövő szocialista szakembereinek gondatlan tanulását, kiképzését. Ezt támasztja alá sok más tény és adat mellett pl., hogy a Szegedi Tanárképző

Főiskola minden egyes hallgatójára átlagosan havonta kb. 900 Ft ösztöndíj- és diákjóléti juttatás esik. Arról, hogy ez a jelentős anyagi támogatás valóban az arra érdemeseknek és rászorulóknak jusson, a felsőoktatási intézményekben a diákjóléti szervek gondoskodnak.

A diákjóléti szervek fogalmába beletartoznak mindazok a személyek (állami és KISZ hallgatói csoportvezetők, KISZ alapszervezeti vezetők, kollégiumi diák-bizottsági tagok, csoportvezető tanárok, KISZ patronáló tanárok, kollégiumi igazgatók, tanulmányi osztályi dolgozók stb.), illetve kisebb-nagyobb kollektívák (hallgatói csoport, KISZ-taggyűlés, alapszervezeti vezetőségek, KISZ-bizottság stb.), amelyek hivatottak javaslatot tenni a rendelkezésre álló anyagi támogatás elosztására, vagy kollégiumi elhelyezés, esetleges egyéb kedvezmények odaítélésére.

A diákjóléti szervek e széles skálán és szerteágazó területen működő képviselőinek tevékenységét egy demokratikus érdek-képviselőten felépülő társadalmi bizottság, az ún. Diákjóléti Bizottság fogja össze, összegezi az alulról jövő javaslatokat. A diákjóléti bizottságok megalakításáról egyetemeken a dékán, főiskolákon az igazgatóhelyettes gondoskodik. Annyi bizottság hozható létre, amennyi a feladatok zavartalan ellátása érdekében szükséges. Elnöke oktató, helyettese a KISZ képviselője, titkára a dékáni hivatal, illetve a tanulmányi osztály dolgozója, tagjai a pártszervezet képviselője, az évfolyamfelelős, illetve KISZ-szervezetet patronáló tanár, valamint a KISZ által delegált két hallgató. Diákotthoni, kollégiumi elhelyezési kérelem elbírálásánál a kollégiumi igazgatók és a diákbizottságok egy-egy tagja is részt vesz a diákjóléti bizottság munkájában.

A diákjóléti bizottság feladata, hogy a KISZ és a hallgatói alapközösségek véleményezése alapján mérlegelje a kollégiumi elhelyezés, étkezési kedvezmény, rendszeres szociális támogatás, juttatás, rendkívüli segély, tanulmányi, társadalmi népköztársasági ösztöndíj elnyerése érdekében benyújtott kérelmeket és javaslatokat terjesszen elő döntésre a dékánnak, illetve az igazgatóhelyettesnek.

Rendkívül felelősségteljes munkájában a diákjóléti bizottság nem nélkülözheti sem a tanulmányi osztály pontos adatszolgáltatását (a hallgatók jövedelem szerinti kategóriái besorolása, vagyoni bizonyítványok, adatok az eltartott családtagok számáról, a tanulmányi eredményekről stb.), sem a KISZ, a diákbizottságok, hallgatói csoportfelelősök, patronáló tanárok, kollégiumi igazgatók véleményét.

Üléseit a periodikusan jelentkező feladatoknak megfelelően (augusztus és január: kollégiumi elhelyezés; szeptember és február: ösztöndíj, rendszeres anyagi támogatás elbírálása stb.), illetve a rendkívüli segélyek odaítélésével kapcsolatban folyamatosan, a benyújtott kérelmek sürgőssége szerint azonnal, kéthetenként, vagy havonta tartja a bizottság.

A diákjóléti munka tehát a felsőoktatási intézmények legkisebb közösségeiből, a hallgatói csoportokból kiindulva folyik, s a diákjóléti bizottságokban nyer végső eredményt. Ez az eredmény kinek-kinek az ösztöndíja, rendkívüli segélye stb. összegében, vagy kollégiumi elhelyezés, esetleges egyéb kedvezmény elnyerésében realizálódik. A diákjóléti bizottságok döntésre előkészített javaslatait a dékán, illetve az igazgatóhelyettes emeli határozattá.

A diákjóléti munkának ez a széles demokratizmuson kibontakozó tevékenysége a konkrét forintokban, vagy kedvezményekben megmutatkozó eredményen kívül igen hatékony nevelési, személyiségformáló, ösztönző lehetőségeket is magában rejt.

A diákjóléti bizottságoknak a nevelő szerepe két fronton érvényesülhet: 1. közvetve — a diákjóléti munka jó megszervezésével, koordinálásával, a közbeeső szervek véleményének igénylésével és figyelembevételével, 2. közvetlenül — az

igazságos, a közösség döntő többségének véleményével egybeeső és egyetértést kiváltó döntésével. Nagy szerepe van e bizottságoknak az elvek és eljárások azonosításának érvényrejtésében.

A diákjóléti bizottságok nevelési lehetőségeinél sokkal szélesebb és közvetlenebb az a hatásterület, bíráló, ösztönző, elemző tevékenység, amely az egyes kisebb kollektívákban a diákjóléti munka során rendelkezésre áll.

Sok szó esik az utóbbi években a főiskolai ifjúsági élet demokratizmusának a fejlesztéséről. Ez nemcsak annak a kérdése, hogy vannak-e és hányan, ifjúságot képviselő hallgatók az egyes bizottságokban, vagy kari, illetve főiskolai tanácsüléseken. Nem alakul ki akkor demokratizmus, még csírájában sem, ha a magát képviseltető diákság széles köre nem informálódik az egyes vezető fórumokon felmerülő kérdésekről, ha nem alakítják ki a fiatalok kollektív vitákban közvéleményüket, ha a diák-képviselők nem számolnak be munkájukról az őket megválasztó diák-közösségeknek.

Az új egyetemi és főiskolai működési szabályzat-tervezetekben az ifjúság jogai és egyben nagyon felelős kötelességei érvényesítésének fő súlya a tanulócsoportok kollektívára épül. Elsődleges véleményezési, javaslattevő jogköre van a tanulócsoportoknak olyan dolgokban, mint pl. a szociális kérdések, minősítés, jutalmazás, fegyelmi kérdések, tanulmányi kedvezmények intézése stb. Ennek a véleményezési, javaslattevő, bizonyos kérdésekben döntési jogkörnek a gyakorlása egyben a hallgatók munka-értékeléseinek is nagyon komoly demokratikus iskolája. Ugyanakkor vitathatatlan, hogy a hallgatói kollektívák tudják a legreálisabban megítélni társaik tényleges szociális rászorultságát.

A diákjóléti munka során lezajló viták rendkívül sok emberi, magatartásbeli, erkölcsi vonatkozást hoznak felszínre és igen jó fórumot teremtenek az egészséges közszellem alakítására, formálására. Az effajta demokratikus közösségi tevékenység kibontakozása az egyes tanulócsoportokban vagy ifjúsági alapszervezetekben igen lényeges emelője mind az egész intézmény, mind a KISZ-szervezet nevelőmunkája fellendítésének.

A Szegedi Tanárképző Főiskolán egy diákjóléti bizottság fogja össze a diákjóléti szervek tevékenységét. Az elmúlt évek tapasztalatai azt mutatják, hogy ha nem is maradéktalanul, de sok vonatkozásban sikerült a diákjóléti munkában a fentebb vázolt elvek és célok gyakorlati megvalósulását elérni. Az alábbiakban a diákjóléti munka bemutatására annak csak néhány területét ragadjuk ki.

A korábbi években a rendkívüli segéllyel, mint a juttatások egyik formájával kapcsolatosan hallgatóink körében helytelen nézetek alakultak ki s ezért a diákjóléti bizottság szükségesnek látta, hogy néhány elvi és gyakorlati megjegyzését írásban is rögzítse, de az egyes diákjóléti szervek közreműködésével a hallgatóság széles rétegeivel is megismertesse. Az elvek között meghatározta a bizottság, hogy rendkívüli segínyt kaphat *a)* minden hallgató, akinek életében vagy családjában olyan rendkívüli esemény történik, amelynek súlyosabb anyagi kihatása van; *b)* minden olyan hallgató, akinek általános anyagi helyzete ezt szükségessé teszi.

Az *a)* pont alatti esetekben a segínyt a diákjóléti bizottságnak címzett, és a megfelelő igazoló iratokkal ellátott kérvény alapján a rendkívüli eseményt követően a bizottság azonnal folyósíttatja.

A *b)* pont alatti esetekben segélyosztásra egy tanévben általában három alkalommal kerül sor: októberben, karácsony előtt és március hónapban. A segélyre javasoltak nevét a KISZ-szervezet terjeszti a diákjóléti bizottság elé. A javaslatok tárgyilagos elkészítésére, azok megtárgyalásának módjára vonatkozóan a diák-

jóléti bizottság a KISZ-bizottsággal egyetértésben szükségesnek tartotta az alábbi szempontokat közreadni:

1. Elsődleges javaslattevő a KISZ-csoport vezetője. Hogy a csoportvezető realis, a valóságos viszonyokat tükröző javaslatokat tehessen, szükséges, hogy felmérje csoportja tagjainak anyagi helyzetét, és e felmérés adatait egy kimutatásban rögzítse a maga, illetve a mindenkori csoportvezető számára. A kataszter elkészítéséhez a csoportvezető felhasználja a tanulmányi osztály hivatalos adatait, saját és csoportja tagjainak, valamint a patronáló tanárnak az egyes hallgatók anyagi ellátottságára vonatkozó tapasztalatait. Igen nagy segítséget ad több kérvény elbírálása esetén a helyes sorrend megállapításához a kérelmezők meglátogatása, melyet a csoport KISZ aktivái vagy önállóan, vagy a patronáló tanárral, esetleg a tanulmányi osztály egy dolgozójával közösen bonyolítanak le. Kollégiumban lakó hallgatók szociális helyzetének a megállapításánál a csoportvezető elsősorban a kollégiumi szervek (diákbizottság, kollégiumi igazgatók) véleményére támaszkodik. A sokoldalú tájékozódás alapján kialakított szociális kataszter szolgál a KISZ-csoportvezető „segélyezési alapokmányául”, amelybe a szociális helyzetet tükröző számszerű mutatókon kívül bekerülnek a hallgatóval kapcsolatos vélemények, a szociális helyzetben esetlegesen bekövetkezett változások és a kapott rendkívüli juttatások összege is.

2. Az ily módon elkészített kimutatás alapján a KISZ-csoportvezető a patronáló tanár véleményét is meghallgatva tesz javaslatot a rendkívüli segélyben részesítendő hallgatók személyére. A javaslat-tétel írásban történik és rövid, lényegre mutató indoklást kell tartalmaznia. A csoport által megvitatott és elfogadott javaslatok az adott szak KISZ-alapszervi gyűlése elé kerülnek, majd az ottani elfogadás után a KISZ-bizottságon keresztül jutnak el döntés céljából a diákjóléti bizottsághoz.

3. A diákjóléti bizottság ülésein a benyújtott javaslatokat alapszervezetenkénti csoportosításban tárgyalja és erre a tárgyalásra tanácskozási joggal meghívja a KISZ-csoportok vezetőit, a patronáló tanárokat is. A diákjóléti bizottság döntésének meghozatalánál a szociális rászorultság elsődleges szempontja mellett tekintetbe veszi a hallgató munkaerőkölsét, általános emberi magatartását és a közösséghez való viszonyát is.

4. A diákjóléti bizottság ülésén résztvevő csoportvezető hallgató a tagsággal szemben beszámolási kötelezettséggel tartozik, amennyiben az ülést követő legközelebbi csoport-megbeszélésen, vagy alapszervezeti taggyűlésen ismertetnie kell azokat az indokokat, amelyek alapján az egyes hallgatók különböző összegű segélyben részesültek, illetve közölnie kell azokat a megjegyzéseket, amelyeket a diákjóléti bizottság egy-egy segély megszavazásakor fontosnak tartott a hallgató tudomására hozni.

5. A diákjóléti bizottság egyes esetekben felkéri a KISZ funkcionáriusait annak ellenőrzésére is, hogy a kiutalt pénzjuttatás a kérvénybeli indoklásnak megfelelően használódott-e fel.

Bár a rendkívüli segélyosztásra felterjeszhető létszámot megszabni nem lehet, a bizottság kíváncsiaknak tartja, hogy ez a szám ne haladja meg a csoportlétszám 15%-át.

A javaslatok azt is tartalmazzák, hogy körülbelül hány forint értékű juttatás nyújtana segítséget adott esetben egyes hallgatóknak és azt is, hogy mire fordítaná a segélyezett a kapott összeget: ruházat-kiegészítésre, menza- vagy albérleti díj térítésre, tüzelővásárlásra, huzamosabb orvosi kezelés költségeinek térítésére, költségesebb tanszerek vásárlására, esetleg kötelező kirándulások költségeinek kiegészítésére.

A ruhasegély-juttatás utalvány formájában — amelyet a hallgató az arra kijelölt áruházban válthat be —, a többi igény realizálása pénz formájában történik.

A mintegy 3 éve, a fentiek szerint folytatott gyakorlat a rendkívüli segélyek elbírálásában és folyósításában kiállta a próbát és helyesnek bizonyult.

Megkülönböztetett figyelemmel és alaposággal készítették elő a főiskola illetékes szervei (igazgatóság, KISZ-szervezet, a diákjóléti szervek, tanulmányi osztály) az új ösztöndíj rendszer bevezetését.

Első teendőként a rendelet széles körű ismertetésére került sor. A KISZ-alapszervezetek taggyűléseken ismerték és vitatták meg az új rendszert. A tanulmányi osztály a rendelet lényegét, fontosabb táblázatait tartalmazó tájékoztatót szerkesztett és azt sokszorosított formában eljuttatta minden hallgatónak és oktatonak.

A rendelet végrehajtásának politikai előkészítése során a kisebb-nagyobb hallgatói közösségekben annak a helyes elvnek a hangsúlyozására és megértésére összpontosult a figyelem, hogy az 1969/70. tanévtől kezdve a juttatások nem „járnak”, hanem „kaphatják”, „elnyerhetik” az arra érdemes hallgatók. Az érdemesség mértéke pedig a teljesítmény. A teljesítménybe azonban a tanulmányi eredmény mellett nyomosan esik a latba az ifjúsági mozgalomban, a különböző közösségekben végzett munka, felmutatott aktivitás, kifejtett közhasznúság, úgyszintén, mint a politikai megbízhatóság és helytállás és ehhez hasonló. Ezek a tényezők mozgatják a juttatásokat a megengedett határok között. Alapot biztosítva a rendelet politikai célkitűzéseinek megvalósításához, a vázolt szempontoknak megfelelően a főiskola KISZ-alapszervezetei a hallgatókat „jó”, „közepes” és „gyenge” kategóriákba sorolták.

Az ösztöndíjrendelet alkalmazásában sajátos helyi elgondolás érvényesült. A tanulmányi osztály számbavette a hallgatók összlétszámát, a szociális támogatás és a tanulmányi ösztöndíj szempontjából irányt mutató átlagszámokat, valamint a havonként szétosztható összeget. Jövedelem-igazolások alapján elvégezte a hallgatók kategorizálását és megállapította a nekik járó rendszeres pénzbeli támogatást. Az előzetes számvetés alapján nem mutatkozott lényeges eltérés az igény és a rendelkezésre álló pénzkeret között.

A diákjóléti bizottság némi módosítással (egy-két esetben pl. figyelembe vette a hallgató javára, ha egy, esetleg több eltartott testvér is felsőoktatási intézmény tanulója, s ilyen alapon nem ragaszkodott mechanikusan a kategóriai besoroláshoz) helyben hagyta a rendszeres pénzbeli támogatásként egyes hallgatókra lebontott összegeket a tanulmányi osztály betérjesztett javaslata szerint.

Nehezebbnek mutatkozott a tanulmányi ösztöndíj megítéléséhez szükséges rendező elv felállítása. A rendeletben szereplő 3 fokozat helyett 9 fokozatot állapítottak meg:

Tanulmányi átlag	Javasolt ösztöndíj/Ft
3,51—3,70	100
3,71—3,80	150
3,81—3,99	200
4,00—4,30	250
4,31—4,50	300
4,51—4,60	350
4,61—4,70	400
4,71—4,90	450
4,91—5,00	500

A tanulmányi osztály az ösztöndíjban részesíthető hallgatókat tanulmányi eredményüknek megfelelően besorolta a fenti fokozatokba. A diákjóléti bizottság a papírforma szerint történt besorolás alapján kijött végösszegeket a KISZ-alapszer-

vezetek rendelkezésére bocsátotta azzal, hogy ebből a keretből gazdálkodva egyes hallgatókra lebontva tegye meg javaslatát az ösztöndíjra vonatkozóan.

A KISZ-alapszervezetekben a tanév első tanítási hetében (úgyszintén a második félév első tanítási hetében) teljes nyíltsággal megtárgyalták a hallgatók, kinek mennyi ösztöndíjat javasolnak.

Az ösztöndíjak odaítéléséről a diákjóléti bizottság a KISZ-alapszervezetek taggyűlésein hozott javaslatoknak messzemenő figyelembevételével határozott. Néhány esetben itt is előfordult csekély változtatás a javasolt összegekben — kerettúllépés miatt. Ezek a módosítások is minden esetben a jelenlevő KISZ-alapszervezeti vezetőségi tagok egyetértésével, sőt konkrét javaslatára történt. A diákjóléti bizottság javaslattevő határozatát a főiskola igazgatóhelyettese döntésével jogerőre emelte.

A főiskola diákjóléti szervei az új ösztöndíjrendelet politikai célkitűzéseit is megvalósították. Ennek illusztrálására három KISZ-alapszervezetet emelünk ki. A fizika szakos alapszervezetben az ösztöndíjak összegének 75%-át, a mezőgazdasági ismeretek és gyakorlatok szakos alapszervezetben 65%-át, az ének-zene szakos alapszervezetben 35%-át fizikai dolgozók gyermekei kapták. (Az utóbbi szakon a fizikai dolgozók gyermekeinek arányszáma 35% alatt van!)

A diákjóléti munkának a nevelésben — az anyagi ösztönzésen kívül — az a legfontosabb szerepe, hogy a kisebb kollektívákban éppen úgy, mint a választott szervek funkcióiban a csoporttagoknak és az ifjúsági vezetőknek egyaránt módjuk és lehetőségük adódik, hogy valóságoszerű körülmények között gyakorolják a felelősségteljes állásfoglalást, vélemény-nyilvánítást munkatársaik, tanítványaik munkáját, magatartását illetően, a tárgyilagos, a szubjektivizmustól mentes, a körülményeket helyesen mérlegelni tudó javaslatok és döntések meghozatalában.

xxx

Mint minden felsőoktatási intézményben, úgy a tanárképző főiskolán is, a nevelő munka bázisa, kohója a szaktanszék. A tanszéknek e szerepéről, tevékenységük megszervezéséről és eredményeiről a felsőoktatás-pedagógiai szakirodalomban egyre több publikáció kerül napvilágra.

Szerény dolgozatunkban mi egy intézményi hivatalnak, a tanulmányi osztálynak és egy társadalmi aktívahálózatra épülő diákjóléti szervnek a főiskolai nevelésben közrejátszó szerepét kívántuk bemutatni, korántsem a teljesség igényével. A mintegy évtizedes gyakorlati munkában szerzett tapasztalataink alapján — jöllehet mozaik-szerűen — felvillantott nevelési lehetőségek, mozzanatok, eljárások meggyőzhetik az olvasót arról, hogy a felsőoktatási intézmények falai között folyó szocialista szakemberképzésben, a nevelési munka komplexumában nem elhanyagolható és lebecsülendő helyet foglalnak el a tanulmányi osztályok és a diákjóléti szervek.

РОЛЬ УЧЕБНОЙ ЧАСТИ И ОРГАНОВ СОЦИАЛЬНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ

(Опыт Сергедского Педагогического Института)

Й. Элек и З. Орговань

Авторы в своей работе освещают роль одного отдела учреждения — учебной части и органа социального обеспечения студентов, основывающегося на сети общественных активистов, в институтском воспитании. В первой части работы они определяют место учебной части в организации института, потом анализируют её связь со старостами. Они показывают, что работники учебной части — важный фактор воспитания абитуриентов, первокурсников

и выпускников. Авторы подчёркивают воспитательное значение той постоянной связи контроля, который проявляет учебная часть к студентам, живущим на квартирах. Работа много-сторонне анализирует взаимосвязь расписания и воспитания. Намечаются способы связи с родителями. Авторы указывают на соотношение деятельности учебной части, и обще-житий и других мероприятий. В работе говорится и о роли административных методов, употребляемых учебной частью в интересах воспитания. Отдельно занимается работа со специфической деятельностью учебной части, связанной с заочниками.

Во второй части работы после определения понятия органа обеспечения студентов и описания его задач, авторы анализируют методы и способы, употребляемые в Сегедском Педагогическом Институте, в двух областях работы органа социального обеспечения сту-дентов: *а)* в присуждении разовых денежных пособий и *б)* в реализации Положения о сти-пендиях.

ROLLE DER ABTEILUNG FÜR STUDIENANGELEGENHEITEN UND DER STUDENTEN WOHLFAHRTSORGANE IN ERZIEHUNG DER STUDENTEN

von

J. Elek—Z. Orgovány

Die Autoren führen die Rolle eines Institutionamtes, der Abteilung für Studienangelegenheiten und eines auf gesellschaftlichem Funktionärkörper gegründeten Studentenwohlfahrtsorgans in der Erziehung an der Hochschule vor. Im ersten Teil der Abhandlung setzen sie die Stelle der Abteilung für Studienangelegenheiten im Apparat der Hochschule fest, dann analysieren sie ihre Verbindung mit den Gruppenleitern der Studenten. Sie zeigen, was für bedeutende Faktoren die Mitarbeiter der Abteilung für Studienangelegenheiten bei Ausnützung der erzieherischen Möglichkeiten, die sich im Zusammenhang mit den Bewerbern zum Studium, mit den Studenten vom ersten Jahrgang und mit den mit Anstellung der Lehramtskandidaten verbundenen Auf-gaben bieten, sind. Die Autoren betonen den erzieherischen Wert von stetiger Verbindung, Kont-rolle und vom Kümmern von der Seite der Abteilung für Studienangelegenheiten den Studenten gegenüber, die in Untermiete (nicht im Studentenheim) wohnen. Mannigfaltig analysiert die Abhand-lung die Zusammenhänge zwischen dem Stundenplan der Hochschule und der Erziehung. Sie deutet die Art und Weise der Beziehungen zu den Eltern an. Die Autoren weisen auf die Berührungs-punkte zwischen den Veranstaltungen vom Studentenheim und den sonstigen Veranstaltungen der Hochschulstudenten hin. Im Aufsatz wird auch von der Rolle der sogenannten administrativen Mittel, die von der Abteilung für Studienangelegenheiten im Interesse der Erziehung anzuwenden sind, gesprochen. Abgesondert behandelt der Aufsatz die spezifische Tätigkeit der Abteilung für Studienangelegenheiten die Fernstudenten betreffend.

Nachdem die Autoren im zweiten Teil der Abhandlung den Begriff der Studentenwohlfahrts-organe festgelegt und ihre Aufgaben umgerissen haben, analysieren sie die Methoden und Ver-fahren, die an der Szegeder Pädagogischen Hochschule auf zwei Gebieten der Arbeit der Studenten-wohlfahrt: *a)* bei Zuerkennung der ausserordentlichen Geldunterstützungen und *b)* bei Durch-führung von Verordnung über Stipendien verwendet werden.

HUZAMOS IDŐN ÁT VÉGZETT EGYHANGÚ TEVÉKENYSÉG MOZGÁSVISZONYAINAK ALAKULÁSA MODELL-KÍSÉRLETEK KAPCSÁN

Írta: GERÉB GYÖRGY

Korábbi vizsgálatainkban kimutattuk (GERÉB 1966), hogy az egyhangú tevékenység során kialakult monoton-állapot sajátos görbevonulatot mutat. Bár ez típusonként változik, mégis jellemző módon tükrözi minden esetben az aktivitás csökkenését, a figyelem romlását. A monoton szituációban a pszichikus funkciók zavarai tapasztalhatók időnként sajátos kihagyásokkal („blocking”). A környezeti ingerek egyhangúsága nyomasztólag hat (KOVALJOV 1963, BARTENWERFER 1960), a közérzetre is kellemetlen hatást gyakorolhat, neurotizál (BÁLINT és HÓDOS 1963). A további vizsgálatok során úgy találtuk, hogy az intenzív tevékenység előnyösebben befolyásolja a monoton állapotot és megnöveli a tevékenység szintjét. Az élettani kutatások (BILLS 1931, MAGOUN 1950, HORÁNYI 1963) a formatio reticularis izgalmi állapotával hozzák kapcsolatba a vigilancia kérdéseit. Korábban több modell-kísérletet végeztünk a monotonia sajátosságainak tanulmányozására (GERÉB 1965, 1966).

A műanyaggyártásban használatos ún. fröccsöntő-gépeken dolgozók munkaműveleteit is modellíroztuk. Az első kísérletek csupán előkísérleteknek voltak tekinthetők, mert az eredeti gépi működésnek mindössze elemi mozdulatait, illetőleg az ezeket irányító dolgozók ismétlődő műveleteit követtük. A vizsgált személyeknek egy tartályba kellett homokot adagolniok egyhangú körülmények között. Mértük a tevékenység mennyiségi mutatóit, a „gép” kiszolgálásának mértékét és a műveletek időbeli lefutását.

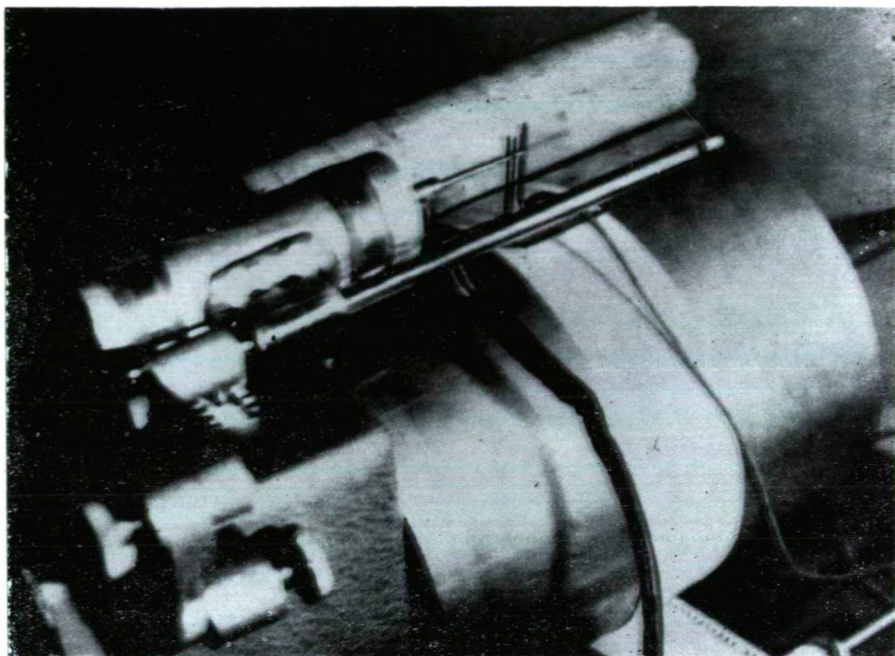
Jelen vizsgálataink a monoton-helyzet tanulmányozásának további finomítását szolgálják modell-kísérleteink kapcsán.

Vizsgált személyeink 19—21 éves főiskolai hallgatók voltak, életkoruk átlaga 20 év. Nemek szerinti megoszlás: 60% nő, 40% férfi hallgató.

Módszertani elgondolás

Alkalmazott modellünk igazodik az eredeti gép fontosabb munkaműveleteinek sorrendjéhez, a mozgások irányához és menetéhez. Eszközünk segítségével több órán át követhetjük a gép működtetésének menetét, a hibás és az elmulasztott műveleteket regisztrálhatjuk, így az egyszerű szenzomotoros reakciókat rögzíthetjük.

A fröccsöntőgép modelljét az egyes tevékenységi szakaszoknak megfelelően „érzékelőkészülékkel” láttuk el, így az egész cselekvés lefutásának sorrendje, ideje, a végrehajtás módja, a felhasznált szünetidők rögzíthetők. A regisztrálás céljára egy hidraulikusan működő átviteli rendszert dolgoztunk ki, amelynek segítségével a vsz. mintegy „önvezérléssel” viszi át a jeleket a kimográfra. A görbék amplitúdója, a cselekvési egységekre fordított idő, valamint az összetett mozgások vonalvezetése az egész művelet karakterisztikus jegye. A mozgás-egységeket ezenkívül összegezi egy elektromos számológépezet is (1—3. ábra).



1. ábra

A fröccsöntőgép modelljének működési elve:

1. A vsz. mindkét kart megfogja és jobbra mozdítva ezeket, zárja a szerszámot.
2. A gép mellett elhelyezett anyagtárolóból a szükséges anyagmennyiséget beleönti a gép garatjába, illetőleg a modellen 5 sec-on keresztül zárva tartja a gépet.
3. A jobb oldali kar visszaállításával megszünteti a fröccsnyomást, ezáltal a hidraulikus szivattyút elmozdítja.
4. A bal oldali kart az eredeti helyzetbe visszaállítja és így a szerszámot megnyitja.
5. Kiveszi a kész darabot; a gép alaphelyzetbe kerül. A tényleges gépi műveletek lényegében hasonló menetben folynak (4—8. ábra).

Minden vsz. két alkalommal 120 percen keresztül kezelte a fröccsöntőgép modelljét. Az első alkalommal (A-variáció) világos munkahelyen, míg másodszor (B-variáció) 20 percenként váltva világosban és sötétben kellett a feladatot elvégezniök. A vizsgálati utasítás szerint a modell kezelése közben ki kellett tölteniök az alábbi kérdőívet, feltüntetve az eltelt idő szerinti észrevételeiket, élményeiket.

Vizsgálati kérdőív

(Aláhúzással vagy kiegészítéssel válaszoljon a kérdésekre!)

Név: Életkor:

A vizsgálat ideje: év hó nap órától óráig

1. *A kísérlet első részében*

szédültem unalom fogott el izzadtam levert voltam
hirtelen elálmosodtam izgatott, türelmetlen voltam
nagyon fáradt voltam szívverésem rendetlen volt

Ezenkívül a következőket észleltem, s éltem át:

2. *A kísérlet közepén* (ugyanazok a rovatok mint 1-nél)

3. *A kísérlet végén* (ugyanazok a rovatok mint 1-nél)

4. *A kísérlet során*

énekeltem füttyültem másra gondoltam helyemet cseréltem
váltakozó taktusra dolgoztam

Egyéb cselekvési formáim:

5. *Ugyanezt szívesebben csináltam volna*

zene mellett változó feladatok közbeiktatásával

társakkal együtt szünetek közbeiktatásával

alacsonyabb hőmérsékletű szobában, nagyobb hőmérsékletű szobában

nagyobb fénynél, kisebb fénynél, vagy:

6. Mi volt kellemetlen a feladat elvégzésében? (felsorolás)

7. Talált-e valami kellemeset a feladat teljesítésekor?

A modellen végzett tevékenység előtt és az utána következő méréseket végezzük el a vsz-eknél:

a) Egyszerű reakcióidőket mértünk 5 fény- és 5 hanginger aritmiásan programozott adagolásával.

b) Mértük a tremorok alakulását kötetlen és kötött idő alatt. Először tehát a vsz-ek a tremométeren folyamatosan végigvezették az érintkező ceruzát az általunk megszabott idő alatt és mértük a hibát és az idő alakulását. A második alkalommal 30 sec alatti hibát mértünk a centiméterekben kifejezett teljesítmény regisztrálásával.

c) Regisztráltuk a pulzust és a vérnyomást.

d) Egy min alatti tapping-értéket rögzítettük.

e) Mértük a vitalkapacitást Vargha-féle „Expirograph”-fal.

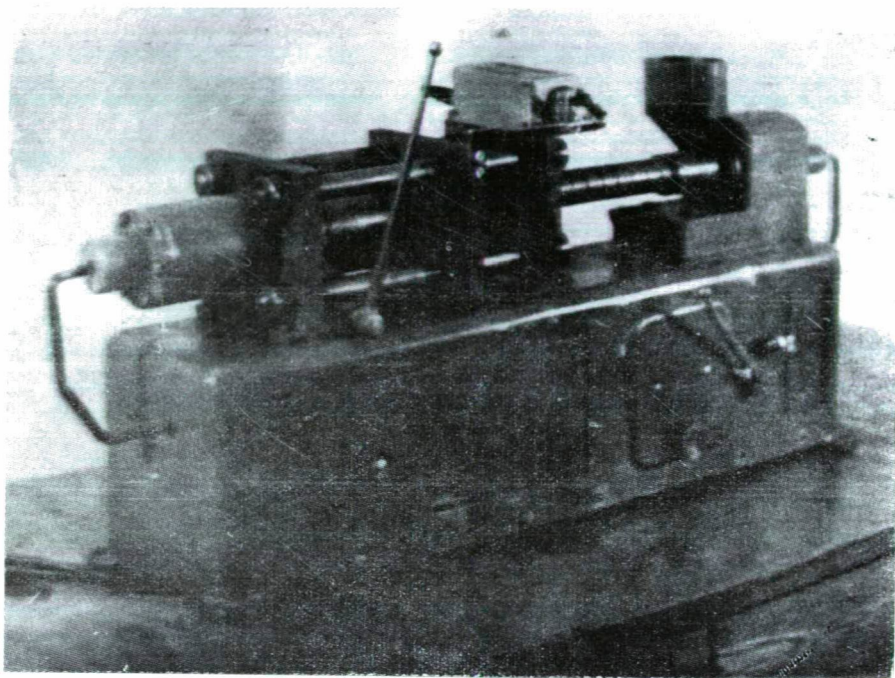
f) Egyensúlyvizsgálatot végeztünk egy min alatti időtartamban.

g) 20 min-on keresztül KLT-próbát végeztünk a Düker—Lienert-féle eljárás alapján.

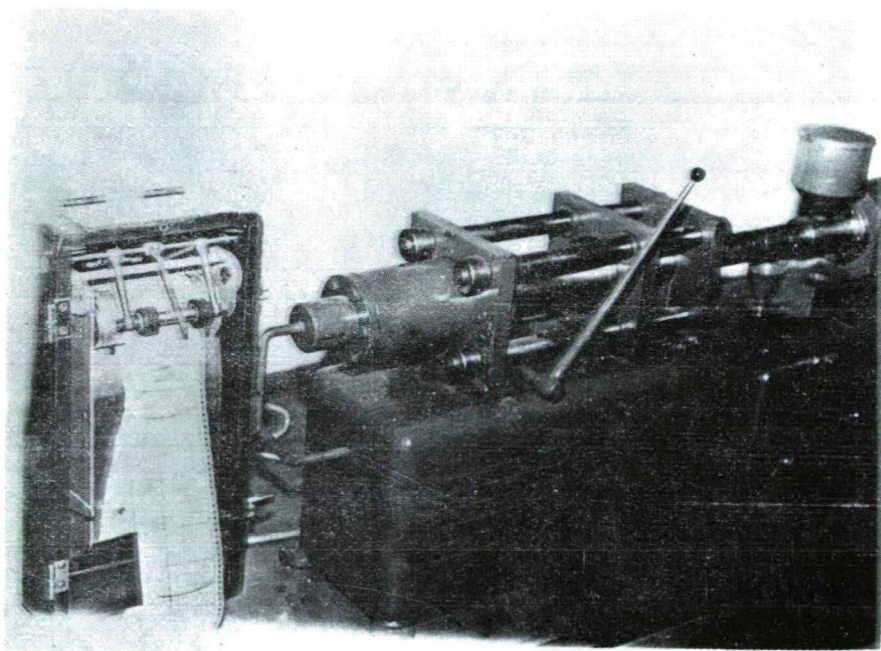
h) A vsz-ek a kérdőív kitöltése mellett naplószerűen leírták tapasztalataikat, élményeiket.

Kísérleti eredmények

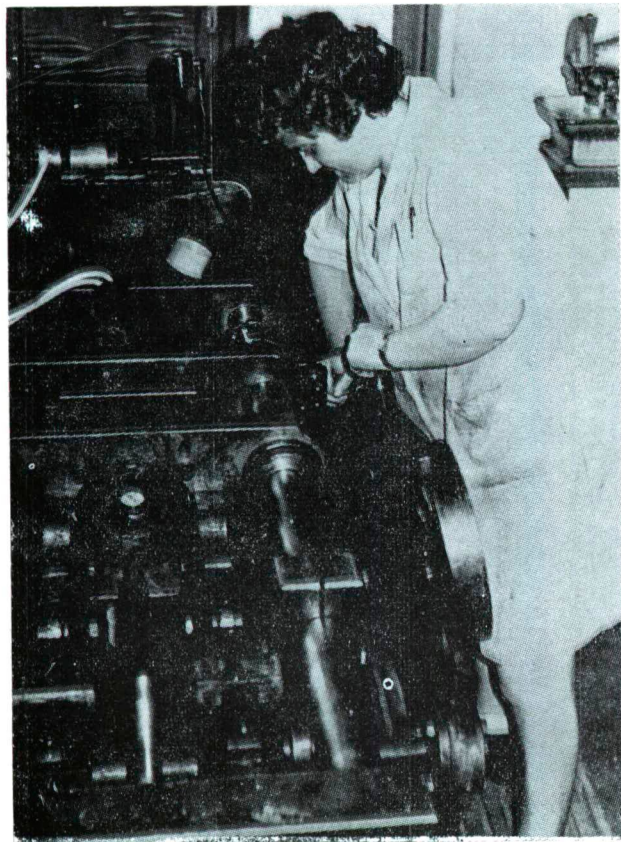
1. A modell nyitásától a zárásáig egy műveletnek tekintettük a vsz. tevékenységét és megvizsgáltuk, hogy az említett két variáció eredményeként összesített számszerűségben milyen különbség mutatkozik. Kétszeres ellenőrzést alkalmaztunk: elektromos számlálóval és a műveleti egységek grafikus leolvasásával. Mindkét esetben 20 min-ként is megjelöltük az egyes szakaszokat. A szakaszokat egyszer sőtétben, máskor világosan kezdtük és így kaptuk meg a váltakozó műveletek átlagos értékeit. A teljesítmény numerikus értékében is különbség mutatkozott az A és a B variációban. Úgy találtuk, hogy a fröccsöntőgép modelljén végzett monotonitást okozó egyhangú teljesítménysorozat mennyiségi összátlag a csupán világos-



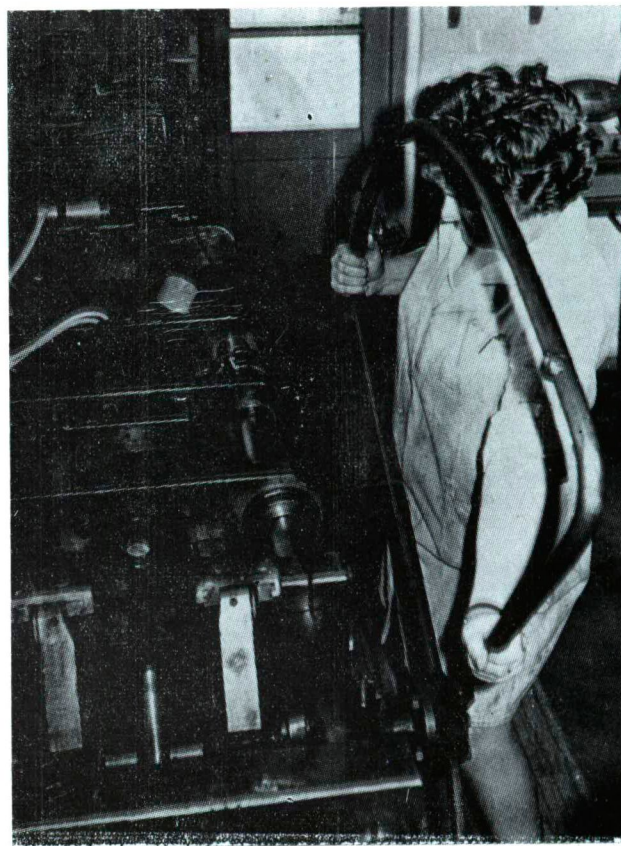
2. ábra



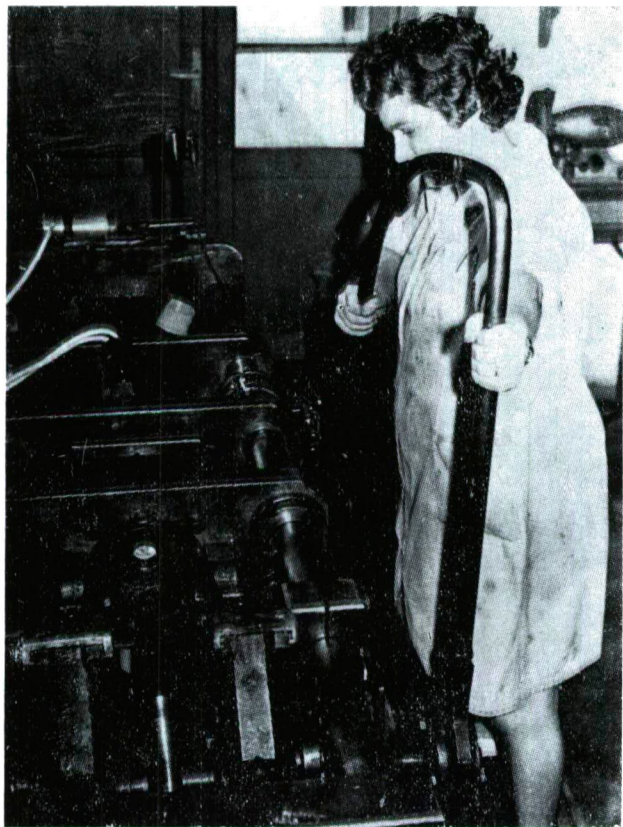
3. ábra



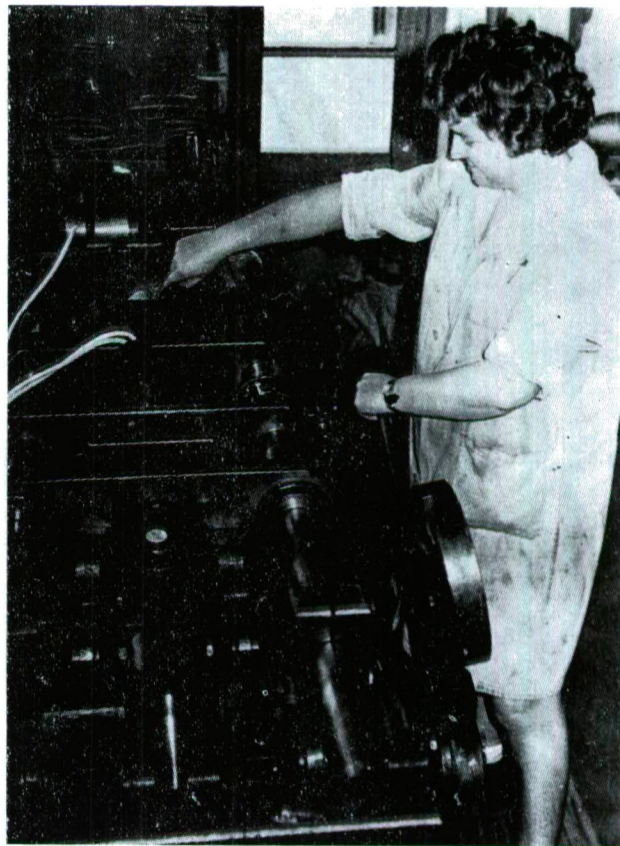
5. ábra



4. ábra



7. ábra



6. ábra

ban végzett variáció során kisebb, mint a 20 min-kénti váltakozás esetében. Az első esetben ugyanis az átlag 385,21 művelet volt, míg a másodiknál 398,55. Az egyes szakaszok között egyenletes megvilágításnál nem mutatkozik lényegesebb eltérés, míg a változó megvilágításnál a szakaszok ugrásszerűen („vibrálva”) különülnek el egymástól. Ez is bizonyítja, hogy a monoton, egyhangú cselekvéssor bármilyen módon történő megtörése egyúttal oldást jelent, s közvetlenül hatással van az elérhető teljesítmény szintjére, mennyiségi mutatójára (1—3. sz. táblázat és grafikon).

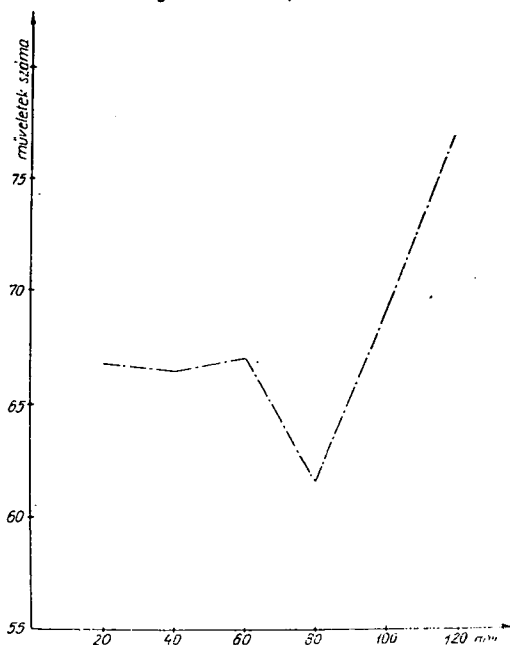
2. Megvizsgáltuk az elemi élettani funkciókat monoton helyzetben a két variáció szerint. Úgy tapasztaltuk, hogy a pulzus a monotónia hatására minden esetben csökkent, az első variációban valamivel nagyobb mértékben, mint a második variációban. Ugyanezt mondhatjuk el lényegében a vérnyomásról is. Az egyenletes megvilágítás esetében az átlagos csökkenés a monoton tevékenység folyamán 7,66 Hgmm, míg a változó megvilágításnál ez az értékviszony csupán 2,34 Hgmm volt. Ez az eredmény megfelel a monoton szituáció hatására kapott értékszínvonal-csökkenésnek egyéb kísérletek tanulságai szerint is (HAIDER 1962, BARTENWERFER 1960). A vitalkapacitás tekintetében lényegesen kisebb értéket kaptunk az első variációban. Hasonló tendenciát mutatott a vitalkapacitás alakulása is a két kísérleti variációban. Az elsőnél 4,02-ről lecsökkent 3,00-lás átlagra, míg a másodiknál 3,45-ről 3,26-ra. (4—5. sz. táblázat.)



8. ábra

3. A tremometriás értékeknél úgy találtuk, hogy átlagosan a hibaszázalék növekedett, a kapott időérték azonban csökkent. Bizonyos kapkodás volt tehát tapasztalható a vizsgált személyeknél.

*Műveleti egységek számszerű alakulása
20 perces szakaszonként sötétben és
világosban 120 perc alatt*



9. ábra

A II. variációban a felhasznált időérték 12,21 sec átlagos értéksökkenést mutatott, miközben a hozzátartozó hibák átlagai alig változtak (10,34, illetve 10,65). A kötött időre (30 sec) eső hibák átlagos értéke viszont 6,26-ról 10,65-re emelkedett. A cm-ben mért teljesítmény sokkal jobb volt a monoton tevékenység után ebben a variációban is (225,00 cm-ről 276,73 cm-re emelkedett). Az I. kísérleti variációban az időátlagok kissé csökkentek, a hibák száma megnőtt mind a szabad, mind a kötött időben mért értékek alakulása szerint, de lényeges eltérés a két kísérleti variáció között nem mutatkozott (6—7. táblázat).

4. A reakcióidő-értékeknél lényeges változás nem volt kimutatható a kísérleti variációk között. Az azonban kétségtelen, hogy a monoton állapot következtében a reakcióidő értékek megnyúltak. A reakcióidő megnyúlása az elfáradáshoz hasonló jelenségre utal (BRACKEN 1956). Az ingerszegénység rontja a vigiliást (LEVITOV 1963). Érthető is ez, ha arra gondolunk, hogy a gátlás az agykéregi tónusban uralkodó szerephez jut (PAVLOV 1955). Ez magyarázható az aktivációs szintnek a csökkenésével, s megegyezik a világirodalomban található hasonló megfigyelésekkel (8. sz. táblázat).

5. A mozgásritmus mérése és az egyensúlyvizsgálat eredményei sajátos képet mutatnak monoton tevékenység hatására. Az egyensúlyvizsgáló berendezéssel mér-

tük a 60 sec-ra eső hibák számát monoton tevékenység előtt és után és úgy találtuk, hogy mindkét kísérleti szituációban csökkent a 60 sec-ra eső hibák száma, lényegében a kísérleti variációk szerint elhanyagolható mértékben. Ugyanakkor a tapping vizsgálat eredményeképpen megállapíthatjuk, hogy — megegyezve más szerzők ilyen irányú tapasztalataival — megnőtt a 60 sec-re eső érintések száma, vagyis *a mozgásaktivitás éppen a monotónia hatására mint a dezaktivációs folyamattal szembenálló, involvált aktiváció, megnövekedett* (9—10. sz. táblázat).

6. A KLT értékek alakulása sajátos módon mutatja a monotónia állapot hatását az adott tevékenység teljesítményszintjére. Korábbi tanulmányainkban ugyancsak ezen próba segítségével más kísérleti helyzetben kimutattuk (GERÉB 1968), hogy *a monotónia hatására az energiatartalékok felszabadulnak és monoton állapot után az egyén a feladat végzésében nagyobb aktivitást árul el*. A műanyag modellen végzett hosszú idejű egyhangú tevékenységsor előtt és után elvégzettetett Düker—Lienert-féle KLT-próba (Dükert—Lienert 1959) az alábbi főbb összefüggésekre világított rá:

a) A megoldott példák számát kifejező LRW értékek mind a két variációnál javulást mutattak a monoton teljesítmény hatására. Amíg azonban a mindvégig egyforma megvilágításban végzett, tehát a változás elemi feltételeit is nélkülöző A kísérletsornál ez a növekedés 73,17—82,30-as átlagra emelkedett, addig a B variációban ez valamivel kisebb értéket mutatott (69,91—73,73).

b) Nagyobb növekedés tapasztalható monotónia hatására az A kísérletcsoportban, a teljesítmény standard-értékeinek abszolút és százalékos rangsorában.

c) Mindkét kísérleti variációban bebizonyosodott, hogy monotónia hatására az előforduló hibák száma (FRW), valamint százalékos előfordulása egyaránt javuló tendenciát mutat. Az F%-ot kifejező RFW. 100=RWL érték alakulásában jobb képet nyertünk a B variáció során. Az A variációban az átlagokban megmutató különbség 4,51, míg a másodikban mindössze 0,80.

d) A teljesítmény végső értékét kifejező hibaindex a monotónia előtti állapothoz képest mindkét kísérleti csoportban javult. A nagyobb mérvű monotóniát jelentő egyenlő megvilágítású egyhangú tevékenység azonban nagyobb mérvű energiafelszabadítást igényelt és így kifejezetten növekvő aktivációs szintet involvált. Az átlagos érték az A variációban 0,82-re javult, míg a B variációban csak 1,27-re. (11—12. sz. táblázat.)

A kérdőívre adott válaszokból kitűnt, hogy az egyhangú, monoton tevékenység nagyon igénybevette a vsz-eket, idegrendszeri, pszichikus megterhelésük jelentős volt. A kérdőívek feldolgozásából kitűnt, hogy szinte minden vsz. igyekezett menekülni az egyhangúság nyomasztó terhével szemben (összhangban az ez irányú kísérletek tanulságaival).

A szubjektív panaszok főképpen a következők voltak (a számszerű és százalékos előfordulás gyakorisági sorrendjében): gyakori fejfájás, hallucinációk, szédülés, verejtékezés, izzadás. A legtöbbben igyekeztek elfoglalni magukat belső gondolati feladatokkal, énekeltek, sőt hangosan beszéltek. Különösen a befejező szakasz mutatkozott kapkodó, ingerült, neurotikus jegyeket mutató periódusnak. Mind a közben, mind a vsz-ek által utólag leírt jegyzőkönyv — illetőleg élménybeszámolókból kitűnt, hogy a türelmetlenség és izgatottság bizonyult a monotónia legalapvetőbb kísérő jelenségének, velejárójának.

- BARTENWERFER, H. G., 1960, Untersuchungen zum Monotonieproblem. Zbl. Arbeitswiss. und soz. Betriebspraxis 2. 29—33.
- BÁLINT I. és HÓDOS T., 1963. Futószalagon dolgozó motorkészítők idegrendszeri igénybevételének vizsgálata. Ideggyógyászati Szemle 252—6.
- BILLS, A. G., 1931, Blocking: A new principle of mental fatigue. Amer. J. Psychol. 230—45.
- BORNEMANN, E., 1962, Ermüdung. Ihre Erscheinungsformen und Verhütung. Arbeitsgemeinschaft für Psychotechnik in Österreich. Wien. 170.
- BRACKEN, H. v., 1956, Paradoxien der Ermüdung. Zbl. Arbeitswiss. und soz. Betriebspraxis 11. 5.
- DANIEL, J., 1965, Analysis of the work of an operator in automatized production. Psychologické Studie. Bratislava. 319—22.
- DAVIES, A. H., 1926, Physical and Mental Effects of Monotony in Modern industry. Brit. med. J. 472—86.
- DÜKER, H. és LIENERT, G. A., 1959, Konzentrations-Leistungs-Tests. Verlag für Psychologie Dr. C. J. Hogrefe, Göttingen. 16.
- GERÉB, GY., 1962, Kísérletek a fáradtság lélektanának köréből. Akadémiai Kiadó, Budapest. 214.
- GERÉB GY., 1965, Egyszerű műveletek monotóniát kiváltó hatásának vizsgálata általános iskolai tanulókon. MTA Pszichológiai Tanulmányok VIII. Akadémiai Kiadó. 101—20.
- GERÉB GY., 1966, Modell-kísérletek néhány módszertani tanulsága a monotónia tanulmányozására. MTA Pszichológiai Tanulmányok IX. Akadémiai Kiadó. 563—79.
- GERÉB GY., 1966, Pszichológiai vizsgálatok a monotónia jelenségköréből. Szegedi Tanárképző Főiskola Tud. Közl. 153—61.
- HACKER, W., 1961, Zur Problematik von Verfahren zur Ermüdungsbestimmung. Ein Beitrag zur Prüfung von Sinnesproben auf ihre Eignung als Ermüdungstests. Probleme u. Ergebnisse d. Psychologie II. 15—29.
- HAIDER, M., 1962, Ermüdung, Beanspruchung und Leistung. Franz Deuticke, Wien. 146.
- HORÁNYI B., 1963, Az agytörzsi integráló rendszer. Orv. Hetilap. 2401—2411.
- KOVALJOV, A. F., 1963, A pszichológiai folyamatoknak, a személyiség állapotának és tulajdonságainak összefüggése. Magyar Pszichol. Szle 181—94.
- KULKA, H., 1965, Grundfragen und Aufgaben der Arbeits- und Ingenieurpsychologie in der Deutschen Demokratischen Republik. Psychologie als gesellschaftliche Produktivkraft.
- (Levitov) Левитов, 1963, Психологии труда. Учгедгиз, Босква, 340.
- VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin, 181—97.
- LEWIN és KARSTEN, A., 1928, Psychische Sättigung. Psychologische Forschungen. 142—254.
- LOMOV, B. F., 1964, Ingenieurpsychologie, VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin. 314.
- MAGOUN, H. W., 1950, Physiol. Rev. 30. 459—74.
- PAVLOV, I. O., 1951, Válogatott Művei. Akadémiai Kiadó, Budapest. 492.
- SCHMIDTKE, H., Arbeitswechsel und psychische Beanspruchung. Psychol. Beitr. 601—23.
- SZEW CZUK, W., 1964, Kísérlet a monotónia-elfáradás újabb magyarázatára. Magyar Pszichol. Szle. 55—65.
- TENT, L., 1962, Untersuchungen zur Erfassung des Verhältnisses von Anspannung und Leistung bei vorwiegend psychisch beanspruchenden Tätigkeiten. Archiv ges. Psychol. 105—72.

Műveleti egységek számszerű alakulása 20 perces szakaszonként
világosban 120 sec alatt

Sor- szám	NÉV	S Z A K A S Z O K						Összesen :
		I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	
1.	B. K.	57	56	62	50	50	41	316
2.	K. É.	78	48	78	64	70	66	414
3.	F. P.	25	33	28	29	34	33	182
4.	F. J.	65	69	42	69	39	34	337
5.	G. Á.	53	54	56	50	50	47	310
6.	J. V.	66	81	103	115	115	121	601
7.	K. J.	132	85	95	75	83	82	552
8.	M. É.	109	60	50	47	42	63	371
9.	B. L.	72	71	94	93	94	110	534
10.	S. T.	86	78	89	84	89	59	485
11.	S. J.	73	73	74	173	79	79	551
12.	Sz. P.	48	51	43	46	49	53	290
13.	Sz. J.	45	54	60	56	52	74	341
14.	V. M.	44	44	33	37	37	49	244
15.	K. S.	33	42	35	46	37	31	224
16.	M. L.	66	79	79	79	72	83	457
17.	Sz. F.	63	64	64	60	64	63	378
18.	K. B.	76	79	74	76	74	50	429
19.	Á. M.	47	48	64	78	78	95	410
20.	P. F.	62	59	49	47	51	44	312
21.	B. I.	49	46	45	37	39	51	267
22.	B. G.	54	57	48	41	50	54	304
23.	N. L.	73	73	74	75	75	81	551
Átlag:		64,17	61,04	62,56	66,39	61,86	63,60	385,21

1. sz. táblázat

Műveleti egységek számszerű alakulása 20 perces szakaszonként
világosban és sötétben 120 sec alatt

Sor- szám	NÉV	S Z A K A S Z O K						Összesen :
		I. v.	II. s.	III. v.	IV. s.	V. v.	VI. s.	
1.	B. K.	60	62	58	78	70	72	400
2.	K. É.	83	69	100	88	94	95	529
10.	S. T.	86	78	83	82	83	35	447
11.	S. J.	94	58	68	52	66	47	385
12.	Sz. P.	84	63	76	62	70	60	415
13.	Sz. J.	80	65	74	78	75	25	397
14.	V. M.	81	65	55	64	44	40	349
17.	Sz. F.	62	62	65	81	52	64	386
19.	Á. M.	30	27	28	27	31	34	177
20.	P. F.	76	28	31	23	38	39	235
23.	N. L.	101	34	96	57	87	122	517
Átlagok:		76,09	57,36	66,72	62,90	64,54	57,54	385,18

v=világosban
s=sötétben

2. sz. táblázat

Műveleti egységek számszerű alakulása 20 perces szakaszonként
sötétben és világosban 120 sec alatt

v = világosban
s = sötétben

Sor- szám	NÉV	S Z A K A S Z O K						
		I. s.	II. v.	III. s.	IV. v.	V. s.	VI. v.	Összesen:
3.	F. P.	52	47	44	45	40	51	279
4.	F. J.	93	77	89	78	115	114	566
5.	G. Á.	67	97	48	35	46	67	360
6.	J. V.	100	98	102	79	108	96	583
7.	K. J.	65	65	52	85	50	85	402
8.	M. É.	60	62	80	90	60	100	452
9.	B. L.	47	39	61	46	42	90	325
15.	K. S.	53	32	55	38	57	40	275
16.	N. L.	60	62	53	59	62	49	345
18.	K. B.	75	88	78	59	105	84	489
21.	B. J.	70	68	74	56	66	70	404
22.	B. G.	58	62	68	68	80	76	412
Átlagok:		66,66	66,41	67,00	61,50	69,25	76,83	407,66

3. sz. táblázat

Elemi élettani funkciók alakulása monoton-helyzetben fröccsöntőgép modelljénél
(Monoton tevékenység előtti, (E) és utáni (U) mérési eredmények I. kísérleti variációban)

Sor- szám	NÉV	Pulzus/sec		Vérnyomás/Hgmm		Vitalkapacitás/l	
		E	U	E	U	E	U
1.	B. K.	79	78	130/85	125/85	4,5	4,3
2.	K. É.	96	94	130/105	130/105	3,6	3,5
3.	F. P.	71	55	132/110	125/100	2,0	1,8
4.	F. J.	81	73	142/82	135/95	1,8	1,6
5.	G. Á.	84	82	125/90	115/88	1,8	1,9
6.	J. V.	86	77	130/95	110/80	1,9	1,9
7.	K. I.	68	74	125/85	130/85	1,5	2,0
8.	M. É.	92	74	120/80	115/75	1,9	1,9
9.	B. L.	66	70	128/95	130/90	4,9	5,5
10.	S. T.	72	64	160/80	155/85	3,1	3,0
11.	S. I.	85	76	130/100	130/80	1,8	1,8
12.	Sz. P.	101	80	125/95	120/90	2,3	2,1
13.	Sz. I.	90	77	118/90	115/90	1,8	1,8
14.	V. M.	67	63	130/90	120/90	2,0	2,0
15.	K. S.	74	68	135/95	130/95	6,5	6,0
16.	N. L.	80	70	118/95	110/90	5,2	5,1
17.	Sz. F.	76	72	130/90	120/90	4,0	4,0
18.	K. B.	87	85	130/90	120/90	4,8	4,5
19.	A. M.	112	80	120/85	115/90	3,0	3,0
20.	P. F.	78	84	130/80	120/85	3,8	3,6
21.	B. I.	72	70	120/70	118/75	4,0	4,0
22.	B. G.	80	81	130/100	130/100	2,0	1,8
23.	N. L.	92	66	135/85	120/85	1,8	1,9
Átlag:		82,13	74,47	129,26/90,08	123,04/88,60	4,02	3,00

4. sz. táblázat

Elemi élettani funkciók alakulása monoton-helyzetben fröccsöntőgép modelljénél
(Monoton tevékenység előtti, (E) és utáni (U) mérési eredmények II. kísérleti variációban)

Sor- szám	NÉV	Pulzus		Vérnyomás		Vitalkapacitás	
		E	U	E	U	E	U
1.	B. K.	81	74	140/80	135/78	3,8	3,4
2.	K. É.	73	75	130/78	130/80	3,1	3,2
3.	F. P.	73	75	125/80	129/80	4,0	3,8
4.	F. J.	70	68	118/95	115/95	3,8	3,2
5.	G. Á.	72	71	125/80	125/80	3,6	3,8
6.	J. V.	85	83	130/90	125/90	3,4	3,0
7.	K. I.	74	65	118/78	120/70	4,1	3,5
8.	M. É.	76	76	115/85	115/90	2,5	2,4
9.	B. L.	64	69	120/85	125/85	2,8	2,7
10.	S. T.	84	71	120/85	110/80	1,7	1,4
11.	S. I.	78	78	137/82	125/78	2,4	2,0
12.	Sz. P.	98	80	130/90	125/90	2,4	2,4
13.	Sz. I.	73	76	135/90	130/85	3,2	3,1
14.	V. M.	72	73	115/75	115/75	3,5	3,3
15.	K. S.	80	80	130/90	130/90	6,0	6,0
16.	N. L.	76	72	130/95	115/95	5,0	4,1
17.	Sz. F.	101	100	110/70	110/70	3,8	3,6
18.	K. B.	85	85	120/85	120/85	3,2	3,1
19.	A. M.	90	88	115/85	120/85	3,1	3,2
20.	P. F.	70	71	120/95	120/95	3,2	3,1
21.	B. I.	62	61	135/85	130/85	4,1	4,0
22.	B. G.	68	64	120/90	115/85	3,0	2,8
23.	N. L.	74	70	135/80	125/90	3,8	4,0
Átlag:		77,34	75,00	124,91/84,69	122,13/84,17	3,45	3,26

5. sz. táblázat

*Tremometriás mérések alakulása monoton-szituációban
fröccsöntőmodellnél*
(Monoton tevékenység előtt, (E) és utáni (U) mérési eredmények I.
kísérleti variációban)

Sor- szám	NÉV	E				U			
		Idő sec-ben	Szabad időre eső hiba	30 sec- re eső hiba	Telje- sítmény cm-ben	Idő sec-ben	Szabad időre eső hiba	30 sec- re eső hiba	Telje- sítmény cm-ben
1.	B. K.	58	29	8	250	46	29	9	290
2.	K. É.	52	10	6	190	47	11	7	220
3.	F. P.	85	1	0	140	76	1	1	145
4.	F. J.	65	6	5	200	58	7	4	205
5.	G. Á.	45	25	2	110	40	26	4	150
6.	J. V.	60	10	2	100	50	16	3	150
7.	K. I.	39	14	4	280	36	15	8	285
8.	M. É.	83	9	3	210	65	12	5	260
9.	B. L.	49	11	9	260	46	10	10	370
10.	S. T.	38	21	22	295	36	30	28	295
11.	S. I.	98	5	17	290	43	19	19	335
12.	Sz. P.	36	11	4	345	22	12	9	370
13.	Sz. I.	79	4	3	165	51	5	6	200
14.	V. M.	56	14	6	260	22	10	17	555
15.	K. S.	72	4	4	245	65	3	11	335
16.	N. L.	44	15	7	235	38	20	7	280
17.	Sz. F.	56	4	1	195	51	3	2	220
18.	K. B.	44	12	12	200	40	18	10	360
19.	A. M.	43	8	4	150	38	7	6	175
20.	P. F.	33	4	3	320	25	16	14	320
21.	B. I.	56	2	0	195	51	3	1	195
22.	B. G.	41	12	9	250	32	15	48	330
23.	N. L.	67	7	13	290	40	15	16	320
Átlag:		56,47	10,34	6,26	225,00	44,26	13,17	10,65	267,73

6. sz. táblázat

*Tremometriás mérések alakulása monoton-szituációban
fröccsöntőmodellnél*
(Monoton tevékenység előtt, (E) és utáni (U) mérési eredmények II.
kísérleti variációban)

Sor- szám	NÉV	E				U			
		Idő sec-ben	Szabad időre eső hiba	30 sec- re eső hiba	Telje- sítőmény cm-ben	Idő sec-ben	Szabad időre eső hiba	30 sec- re eső hiba	Telje- sítőmény cm-ben
1.	B. K.	41	10	11	255	38	17	12	260
2.	K. É.	40	7	5	270	35	8	4	335
3.	F. P.	82	1	0	210	81	2	0	200
4.	F. J.	63	7	4	215	57	7	4	220
5.	G. Á.	46	6	2	225	47	8	3	225
6.	J. V.	64	8	3	190	62	10	4	190
7.	K. I.	85	16	5	200	46	19	3	205
8.	M. É.	60	15	5	190	54	17	3	220
9.	B. L.	53	11	6	210	51	14	11	230
10.	S. T.	50	28	22	240	50	28	16	230
11.	S. I.	54	2	8	285	52	12	2	285
12.	Sz. P.	40	9	0	100	30	8	10	390
13.	Sz. I.	49	6	2	270	41	9	2	170
14.	V. M.	25	16	19	375	26	18	20	350
15.	K. S.	64	0	1	180	54	1	2	190
16.	N. L.	40	11	7	320	48	12	8	390
17.	Sz. F.	34	17	15	350	25	21	18	310
18.	K. B.	60	7	0	100	50	8	10	350
19.	A. M.	46	1	2	190	47	6	2	180
20.	P. F.	27	24	27	330	29	26	28	345
21.	B. I.	51	2	1	240	42	3	2	290
22.	B. G.	25	20	17	260	24	22	19	270
23.	N. L.	75	15	13	250	45	21	11	260
Átlag:		50,26	10,39	7,60	237,17	44,95	12,91	8,43	265,00

7. sz. táblázat

*Egyszerű reakcióidők átlagának alakulása fröccsöntőgép modelljén
végzett monoton tevékenység kapcsán*

Sor- szám	NÉV	A reakcióidők átlagának különbsége		Az eltérések személyenkénti középarányosa
		A	B	
1.	B. K.	+ 6,7	+ 47,9	+ 27,30
2.	K. É.	+ 4,9	+ 26,3	+ 15,60
3.	F. P.	+ 15,9	+ 106,2	+ 61,05
4.	F. J.	+ 66,2	+ 58,3	+ 62,25
5.	G. Á.	+ 47,3	– 3,2	+ 22,05
6.	J. V.	+ 4,7	+ 41,5	+ 23,10
7.	K. I.	– 27,6	+ 35,3	+ 3,85
8.	M. É.	+ 3,5	+ 7,0	+ 5,25
9.	B. L.	+ 23,3	– 1,4	+ 10,95
10.	S. T.	+ 13,7	+ 6,0	+ 9,85
11.	S. J.	+ 1,7	+ 0,3	+ 1,00
12.	Sz. P.	+ 43,5	+ 18,0	+ 30,75
13.	Sz. J.	+ 80,8	+ 33,4	+ 57,10
14.	V. M.	+ 34,6	+ 2,0	+ 18,30
15.	K. S.	– 7,2	+ 6,7	– 0,25
16.	M. L.	+ 42,0	+ 6,0	+ 24,00
17.	Sz. F.	+ 5,3	– 4,4	+ 0,45
18.	K. B.	+ 27,9	+ 32,0	+ 29,95
19.	A. M.	+ 17,7	+ 3,2	+ 10,45
20.	P. F.	– 12,7	+ 94,7	+ 41,00
21.	B. I.	+ 15,6	– 5,7	+ 4,95
22.	B. G.	+ 34,5	+ 26,0	+ 30,25
23.	N. L.	+ 17,2	+ 3,7	+ 10,45
Átlagos eltérés a csoportban		19,97	23,46	21,71

8. sz. táblázat

*A mozgásritmus és egyensúly mérési értékeinek alakulása
monoton-szituációban fröccsöntőgép modelljénél*
(Monoton tevékenység előtti, (E) és utáni (U) mérési eredmények I.
kísérleti variációban)

Sor- szám	NÉV	Egyensúlyvizsgálati értékek		Tappingvizsgálati értékek	
		60 sec-re eső hibák száma		60 sec-re eső teljesítmény	
		E	U	E	U
1.	B. K.	50	20	353	360
2.	K. É.	50	29	340	366
3.	F. P.	38	32	255	291
4.	F. J.	18	18	226	235
5.	G. Á.	23	19	343	420
6.	J. V.	16	13	336	393
7.	K. I.	21	12	350	433
8.	M. É.	9	3	407	416
9.	B. L.	22	18	368	382
10.	S. T.	14	9	281	295
11.	S. I.	13	14	389	392
12.	Sz. P.	40	18	296	327
13.	Sz. I.	12	6	356	384
14.	V. M.	26	20	377	396
15.	K. S.	59	52	290	355
16.	N. L.	23	20	208	332
17.	Sz. F.	16	17	382	396
18.	K. B.	36	38	385	392
19.	A. M.	18	14	365	362
20.	P. F.	14	13	346	433
21.	B. I.	4	6	386	464
22.	B. G.	42	32	275	280
23.	N. L.	6	6	364	356
Átlag:		24,78	18,65	333,82	367,82

9. sz. táblázat

*A mozgásritmus és egyensúly mérési értékeinek alakulása
monoton-szituációban fröccsöntőgép modelljénél*
(Monoton tevékenység előtti, (E) és utáni (U) mérési eredmények II.
kísérleti variációban)

Sor- szám	NÉV	Egyensúlyvizsgálati értékek		Tappingvizsgálati értékek	
		60 sec-re eső hibák száma		60 sec-re eső teljesítmény	
		E	U	E	U
1.	B. K.	50	35	326	346
2.	K. É.	13	13	345	351
3.	F. P.	18	16	323	410
4.	F. J.	10	9	260	292
5.	G. Á.	39	38	450	466
6.	J. V.	19	18	381	462
7.	K. I.	13	5	344	412
8.	M. É.	11	9	469	492
9.	B. L.	34	31	169	138
10.	S. T.	15	9	277	287
11.	S. I.	12	8	320	388
12.	Sz. P.	30	30	390	390
13.	Sz. I.	11	4	300	336
14.	V. M.	18	13	324	360
15.	K. S.	57	50	346	385
16.	N. L.	16	8	370	395
17.	Sz. F.	18	15	350	355
18.	K. B.	25	25	390	390
19.	A. M.	23	10	345	386
20.	P. F.	12	3	412	485
21.	B. I.	6	5	362	381
22.	B. G.	25	23	283	297
23.	N. L.	14	11	334	359
Átlag:		21,24	16,86	342,17	372,30

10. sz. táblázat

**KLT-értékek alakulása fröccsöntőgépek világosban történő kezelésénél
(A-variáció) monoton-szituációban**

Sor- szám	NÉV		LRW	LSW	LPR	FRW	FSW	FPRQ
1.	B. K.	előtte utána	100 106	103 105	63 70	7 2	7,00 1,88	0,46 0,12
2.	K. É.	előtte utána	57 76	87 94	12 30	3 4	5,26 5,26	0,35 0,35
3.	F. P.	előtte utána	51 48	86 84	7 6	3 1	5,88 2,88	0,39 0,13
4.	F. J.	előtte utána	157 174	123 130	99 100	4 2	2,54 1,14	0,17 0,07
5.	G. Á.	előtte utána	73 43	94 83	28 4,2	3 5	4,10 11,62	0,27 0,77
6.	J. V.	előtte utána	98 88	103 98	60 46	6 7	6,12 7,95	0,40 0,53
7.	K. I.	előtte utána	46 84	83 97	5 40	18 2	3,91 2,38	0,26 0,15
8.	M. É.	előtte utána	49 62	84 88	6 14	2 4	4,08 6,45	0,27 0,43
9.	B. L.	előtte utána	50 110	85 106	7 75	20 1	40,00 0,90	2,66 0,06
10.	S. T.	előtte utána	82 73	96 93	37 27	6 6	7,31 8,21	0,49 0,55
11.	S. I.	előtte utána	68 87	92 97	20 43	41 53	60,29 60,91	4,02 4,06
12.	Sz. P.	előtte utána	71 70	93 93	22 22	4 4	5,63 5,71	0,37 0,38
13.	Sz. I.	előtte utána	104 89	104 100	68 50	31 13	29,80 14,60	1,98 0,97
14.	V. M.	előtte utána	70 39	93 81	24 3,1	44 15	62,85 38,46	4,19 2,56
15.	K. S.	előtte utána	60 85	89 97	14 40	14 2	23,33 2,35	1,55 0,15
16.	N. L.	előtte utána	65 78	92 95	16 32	10 13	15,38 16,66	1,02 1,11
17.	Sz. F.	előtte utána	31 39	77 82	1,6 3,0	1,0 3,0	3,22 7,69	0,21 0,51
18.	K. B.	előtte utána	41 53	82 86	4,0 8,0	10 22	39,02 41,50	2,60 2,76
19.	A. M.	előtte utána	50 90	84 100	6 50	10 2	20,00 2,22	1,33 0,14
20.	P. F.	előtte utána	70 69	93 92	22 21	22,00 22,00	31,42 31,88	2,09 2,12
21.	B. I.	előtte utána	150 200	121 135	98,2 100,0	3,00 6,00	2,00 3,00	0,13 0,20
22.	B. G.	előtte utána	50 50	84,8 84,8	6 6	3,00 2,00	6,00 4,00	0,40 0,26
23.	N. L.	előtte utána	90 80	100 96	50 35	5,00 8,00	5,55 10,00	0,37 0,66
Átlag:		előtte utána	73,17 82,30	93,42 96,38	29,38 35,88	12,00 8,65	46,98 12,47	1,12 0,82

*KLT-értékek alakulása fröccsöntőgépek világos és sötét 20 sec-kénti váltakozásánál
(B-variáció) monoton-szituációban*

Sor- szám	NÉV		LRW	LSW	LPR	FRW	FSW%	FPRQ
1.	B. K.	előtte utána	123 71	112 93	87 23	5 2	4,06 2,81	0,27 0,18
2.	K. É.	előtte utána	46 43	84 83	6 4	12 10	26,08 23,25	1,73 1,55
3.	F. P.	előtte utána	47 47	84 84	5 5	4 5	8,51 10,63	0,56 0,70
4.	F. J.	előtte utána	156 201	122 135	99 100	6 4	3,84 1,99	0,25 0,13
5.	G. Á.	előtte utána	44 36	82 78	3,6 2,6	8 10	18,18 27,77	1,21 1,85
6.	J. V.	előtte utána	92 86	102 97	52 42	7 5	7,60 5,81	0,50 0,38
7.	K. J.	előtte utána	60 80	88 96	13 31	32 26	53,33 32,50	3,55 2,16
8.	M. É.	előtte utána	53 54	85 86	9 9,5	1 4	1,88 7,40	0,12 0,49
9.	B. L.	előtte utána	100 100	103 103	63 63	8 10	8,00 10,00	0,53 0,66
10.	S. T.	előtte utána	72 64	93 90	24 15	12 11	16,66 17,18	1,11 1,14
11.	S. J.	előtte utána	73 67	94 92	25 18	0 2	0 2,98	0 0,19
12.	Sz. P.	előtte utána	42 54	82 86	4 9	8 16	19,04 29,62	1,26 1,97
13.	Sz. J.	előtte utána	80 76	96 94	34 29	24 20	30,00 26,31	2,00 1,75
14.	V. M.	előtte utána	34 30	78 77	2 1,5	8 7	23,52 23,33	1,76 1,55
15.	K. S.	előtte utána	70 120	93 110	23 85	33 20	47,14 16,66	3,14 1,11
16.	M. L.	előtte utána	65 142	91 117	16 96	10 11	15,98 7,74	1,02 0,51
17.	Sz. F.	előtte utána	38 31	81 77	3 1,5	9 5	23,68 16,12	1,57 1,07
18.	K. B.	előtte utána	42 43	83 87	4 4	12 10	28,57 23,25	1,90 1,55
19.	Á. M.	előtte utána	80 50	96 84,7	34 6	3 10	16,25 20,00	1,08 1,33
20.	P. F.	előtte utána	50 42	84,7 82,0	6 3,7	16 21	32,00 50,00	2,14 3,33
21.	B. I.	előtte utána	100 110	103,7 106	62 75	61 71	61,00 64,54	4,06 4,30
22.	B. G.	előtte utána	59 50	88 85	13 7	4 6	6,77 12,00	0,45 0,80
23.	N. L.	előtte utána	82 99	96 103	36 61	5 8	6,09 8,08	0,41 0,53
Átlag:		előtte utána	69,91 73,73	92,40 93,29	27,11 30,07	12,95 12,78	19,92 19,12	1,33 1,27

ФОРМИРОВАНИЕ ОТНОШЕНИЙ ДВИЖЕНИЯ ПРОДОЛЖИТЕЛЬНОЙ МОНОТОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

(На основе модельных экспериментов)

Дь. Гереб

Проведены опыты над моделью пластмассно-формировочного пресса, употребляемого в синтетической промышленности, для изучения некоторых психических особенностей состояния монотонии. Рассматривалась роль факторов, увеличивающих монотонию с точки зрения количественных и качественных признаков, работы рабочего в двух вариантах (в положении тёмном и темно-светлом чередуясь).

Опыты, выражающие элементарные жизненные функции, показывали снижение внимания, главным образом уменьшение недостаточности и бодрствования, и отражали ухудшение реакции тона кортекса, дезактивизационный процесс, подобный засыпанию. Это показалось и в удлинении времени реакции, а у треморов и в появлении возрастающих процентов брака.

Чем выше был уровень монотонии, тем большая энерго-мобилизующая тенденция наблюдается в последующих за монотонной деятельностью экспериментах. Монотония как бы заключает в себе рост концентрации внимания и сниженный уровень активности монотонии у подопытных лиц сформировал стремление как можно скорее избавиться от состояния монотонии, положения бедного в возбуждениях, однообразного, невротизирующего. На это указывали опыты, исследующие концентрацию, при которых абсолютный и относительный порядок оценки выработки, формирование числа дефектов показали тесную взаимосвязь с показателями состояния монотонии. Чем выше был уровень монотонии, тем выгоднее формировались показатели концентрации, состояния внимания в зеркале наблюдений выработки, последующих за монотонией.

С особенностями на разных этапах, и вместе с ними типичными кривыми выработки здесь не занимаемся.

WANDLUNG DER BEWEGUNGSRELATIONEN EINER MONOTONEN, LANGE ZEIT HINDURCH AUSGEÜBTEN TAETIGKEIT ANHAND VON MODELLVERSUCHEN:

Von
Gy. Geréb

Wir haben einen Versuch auf dem Modell der in der Kunststoffindustrie gebrauchten Spritzgussmaschinen für die Untersuchung einiger psychischen Folgen des Monotoniezustandes ausgeführt. Die Rolle der die Monotonie steigenden Faktoren haben wir in zwei Variationen (homogen im hellen und abwechselnd im dunklen und hellen Zustand) in den quantitativen und qualitativen Merkmalen der Arbeit mit der Spritzgussmaschine untersucht.

Die die elementaren physiologischen Funktionen darstellenden Proben verrieten die Verminderung der Aufmerksamkeit, besonders die Abnahme der Tenuität und Vigilität und die sich verschlechternden Reaktionen des Tons der Rindenssubstanz, einen dem Einschlafen ähnlichen, inaktiven Vorgang. Dies zeigte sich in der Verlängerung der Reaktionszeit und auch beim Tremometer durch den Auftritt des anwachsenden Fehlerprozentes.

Je höher die Monotoniestufe war, war eine desto grössere Energie mobilisierende Tendenz bei den auf die monotone Handlung folgenden Proben zu beobachten. Die Monotonie hat sozusagen den Wuchs der Konzentration der Aufmerksamkeit involviert, und die verminderte Aktivitätsstufe der Monotonie bildete bei den Untersuchungspersonen das Bemühen aus, möglichst schnell die monotonen, reizarmen Verhältnisse, die Monotonie, den die Sättigung mit sich bringenden, neurotisierenden Zustand loszuwerden. Darüber zeugten die die Konzentration untersuchenden Proben, bei denen die absolute und relative Wertordnung der Leistung und die Gestaltung der Zahl der vorkommenden Fehler einen engen Zusammenhang mit den Zeigern der Monotoniezustandes aufwiesen. Je höher die Monotoniestufe war, desto günstiger gestalteten sich die den Aufmerksamkeitszustand und die Konzentration zeigenden Indexe im Spiegel der auf die Monotonie folgenden Leistungsproben.

Mit den bei den einzelnen Phasen sich erweisenden Eigenheiten und den mit diesen verbundenen, auf Personen abgebauten und typischen Leistungskurven befassen wir uns hier nicht.

OROSZ SZAKOS TANÁRJELÖLTEK TELJESÍTMÉNYKÉPES NYELVTUDÁSSZINTJÉNEK VIZSGÁLATA

Írta: ORGOVÁNY ZOLTÁN—KISVÁRDAI KÁROLY

A korszerű didaktika — az alsó-, közép- és felsőfokú oktatásban egyaránt — egyre nagyobb figyelmet fordít a pedagógiai tevékenység eredményességére. Az utóbbi évtizedben mind több és több szó esett a teljesítmény- vagy teljesítőképes tudásról (1).

„A tanárképző főiskolákon folyó oktatás is, mint minden oktatás, szervezett, folyamatos tevékenység, amely ismereteket közvetít és dolgoz fel, jártasság és készségrendszereket alakít ki, s ezáltal teljesítményképes tudás birtokába kívánja juttatni a tanárjelölteket. Az oktatótevékenység a tanár és a hallgató együttes munkája, amelynek a várható eredménye a főiskoláról kikerült szaktanár tudása. A végzett főiskolás tudása olyan képességeket jelent, amellyel az elsajátított szakismereteket az általános iskolai tanítás során aktívan alkalmazni tudja” (2).

Az orosz szakos nyelvtanárok képzésében számtalan kérdés vetődött fel a reformtantervek elkészítése, a tananyagkiválasztás, a módszerek, az eredmények és hiányosságok vizsgálata során (3). A gyakorlati nyelvoktatás eredményesebbé tétele érdekében széles körű alkalmazást nyertek az audió-vizuális eszközök, nyelvi laboratóriumok. A nyelvtanárképzésben résztvevő jelöltek teljesítményeinek és eredményeinek tudatos vizsgálatára, a mérésekből levonható következtetések, megállapítások összegezésére azonban eddig publikált kísérletek — tudomásunk szerint — nem történtek.

A felsőoktatás különböző területein, elsősorban az orvoscépzésben, eredményesnek mutató új vizsgáztatási módszereket vezettek be a jelöltek teljesítményének objektív vizsgálata, illetve az intenzívebb évközi munka kifejtésére ösztönzés végett (4).

Dolgozatunk — a teljesítmények és eredmények vizsgálata témakörében — arra keresi a választ, milyen szintű IV. éves orosz szakos tanárjelöltjeink teljesítményképes tudása orosz nyelvből írásban és beszédben.

Célkitűzésünk megvalósítása érdekében részletesen elemezzük az „Orosz nyelv és stílusgyakorlatok” c. tantárgyból hallgatóinknak a VII. félév végén elért szigorlati vizsgaeredményeit.

Kimutatjuk statisztikai adatokkal tanárjelöltjeink teljesítményeinek, illetve eredményeinek alakulását e tantárgyból a 7 félév során, egybevetjük ezeket az orosz szakon tanult egyéb tantárgyakban felmutatott előmenetelükkel, valamint az egyes félévek végén nyert rendűségi átlaguk alapján, az általános tanulmányi eredményeikkel.

Miután vizsgálódásunk kiindulási pontjául bemutatjuk hallgatóink középiskolai eredményeit és a főiskolai felvételi vizsgán nyert minősítéseit, amelyek az előzőkhöz képest újabb összehasonlítási lehetőséget nyújtanak, viszonylag teljes képet tudunk adni egy végzős évfolyam teljesítmény és eredmény szintjéről egy szaktárgyból, illetve valamennyi tárgyból összességében.

Az évfolyam létszáma, szakok szerinti megoszlása

Az elemzésünk tárgyát képező IV. évfolyam az 1965/66—1968/69. tanévekben végezte főiskolai tanulmányait. A szakra 75 fő nyert felvételt, de közülük 8 jelölt ismeretlen okból nem kezdte el főiskolai tanulmányait, 2 még I. évfolyamos korában kimaradt, 2 felsőbb évfolyamról maradt vissza (1 betegség, 1 bukás miatt), 6 IV. éves tanulmányait levelező úton folytatta (4 magyar-orosz, 1 testnevelés-orosz, 1 szlovák-orosz szakos). Így a 7. félévet nappali tagozaton 57 hallgató járta végig, 48 nő (8 férjezett) és 9 férfi (1 nő).

Szakupárok	Felvett	Nem jelent meg	Kimaradt	Visszaesett	Lev.-ni ment	7. félévben
magyar—orosz	53	4	1	2	4	42
szlovák—orosz	6	—	—	—	1	5
román—orosz	1	1	—	—	—	—
ének—orosz	6	2	—	—	—	4
testnevelés—orosz	9	1	1	—	1	6
évfolyam létszám	75	8	2	2	6	57

Az 1968/69. tanév első vizsgaidőszakában 1 hallgató betegség miatt nem vizsgázott, ezért a szigorlati eredmények értékelésében, a szaktárgyi és általános tanulmányi teljesítmények egybevetésekor is, 56 tanárjelölt munkáját vizsgáljuk.

A szigorlati eredmények értékelése

a) A szigorlatra való felkészülés

A szigorlatra való felkészülés végeredményben már a hallgatók főiskolai tanulmányainak 1. félévében megkezdődött. A vizsga anyaga ugyanis magába foglalja mindazokat az ismereteket, amelyeket a tanárjelöltek hétféléves tanulmányaik során sajátítanak el. A koncentrált felkészülés (ismétlés, rendszerezés, összefoglalás) azonban a 7. félév feladata.

A 7. félév elején összeállítottuk és a hallgatók rendelkezésére bocsátottuk a szigorlat tematikáját. Ennek alapján a 7. félévben feldolgozásra került új anyag mellett a gyakorlati órákon témakörök szerint átismételtük, és összefoglaltuk a korábbi félévekben tanult olvasmányokat, felelevenítettük azok szókincsét, gyakoroltattuk egy-egy téma összefüggő kifejtését orosz nyelven, előzetes vázlatkészítés alapján.

Írásbeli házi és zárthelyi dolgozatok formájában gyakoroltattuk a fogalmazást, a magyar nyelvről orosz nyelvre és orosz nyelvről magyar nyelvre fordítást. A félév folyamán csoportonként (egy-egy csoportban 13—15 hallgató volt) 7—8 ilyen típusú feladatot készítettek el a hallgatók. A beszélgetés, a kérdés-felelet gyakoroltatására szituációs feladatokat oldattunk meg a tanárjelöltekkel.

A felkészülés, sajnos, nem volt zavartalan. Ebben a 7. félévben kezdik meg ugyanis a hallgatók a gyakorló iskolai hospitálásokat, végzik gyakorló tanításukat is. Emiatt a heti 3 órás (2:1 arányban a hét két napjára elosztott) „Orosz nyelv és stílusgyakorlatok” foglalkozásain csak 60—65%-ban vettek részt a hallgatók, s heten-

ként más volt a csoportok összetétele is. Ezen a helyzeten az 1970/71. tanévben bevezetésre kerülő új tanterv valószínűleg kedvezően fog változtatást eszközölni.

A gyakorló iskolai elfoglaltság vagy betegség miatt hiányzó hallgatónak konzultációs lehetőségeket biztosítottunk, s ezekkel a hallgatóság egy része élt is.

b) A szigorlat írásbeli része

A szigorlat két részből állt: 1. írásbeli és 2. szóbeli feladatok megoldásából.

A szigorlati dolgozatokat az évfolyam együtt, egy időpontban, a félév utolsó tanítási hetében írta meg. A feladat magyar szöveg orosz nyelvre és orosz szöveg magyar nyelvre fordítása volt. A jelöltek szótárt használhattak. Készíthettek fogalmazványt is, ez azonban nem volt kötelező.

Az orosz nyelvre fordítandó szöveg

Ahogy én megálmodtam

Az utóbbi időben teljes erővel készültem az orosz nyelvi írásbeli vizsgára. Éjjel-nappal mindig csak a különböző témák, kifejezések, szövegek forogtak a fejemben. Tegnap már éjfél is elmúlt, amikor eloltottam a villanyt. Álmomban a főiskola második emeleti nagy előadó termében ültem, és a következő magyar mondatokat próbáltam lefordítani orosz nyelvre:

„A Tretyakov képtárban a tárlatvezető Repin Hajóvontatók c. képe előtt állva magyarázza érdeklődő csoportunknak a mű értékeit... Meglátván az asszonyt, aki bátran ment a golyókkal szemben, az ellenség abbahagyta a lövöldözést... A mexikói olimpiai játékokon sportolóink kiemelkedő eredményeket értek el... A hatalmas áruházban a turisták sokáig gyönyörködtek az ékszerosztályon kiállított árukban, de nem volt elegendő pénzük a vásárláshoz... Egyik Kreml-torony sem hasonlít teljesen a másikhoz... Ma már a parasztok munkája is könnyebb lett, csak a gépeket kell irányítaniuk... Télen mindent dér és hó fed be... Anyai nagyapám nyugdíjban van, vasutas volt... A termelőerők, a társadalom szüntelenül tovább fejlődik, és a kommunizmus építése egyre magasabb követelményeket támaszt az iskolával szemben... Hagyja abba a dohányzást, árt az ön egészségének... Nemcsak az egyéni tulajdonságok fontosak a pedagógus tekintélyének kialakításában... Nyáron sok külföldi látogatja meg Szegedet, hogy megismerkedjék a város nevezetességeivel és a szabadtéri játékok magas művészi színvonalával... A Voszok úrhajó ezerkilencszázhatvanegy április tizenkettedikén emberrel a fedélzetén 108 perc alatt kerülte körül a Földet, és sértetlenül szállt le a kijelölt helyen... A „Levélfelvétel” felírású kisablak mögött ülő tisztviselő veszi fel az ajánlott és légiposta leveleket... Kérdezzék meg az édesanyáktól, akarnek-e az oroszok háborút... A Dekabristák terén már száznolcvan éve magasodik I. Péter híres emlékműve...”

Ekkor megszólalt az ébresztő óra. Nagyon fáradtan ébredtem. Már álmomban is a vizsga izgat! Azt azonban el sem tudom képzelni, hogy a fordítás ilyen különálló mondatokból fog állni.

A feladat helyes megoldása

Как мне приснилось

В последние дни я изо всех сил готовился (готовилась) к письменному экзамену по русскому языку. В моей голове днём и ночью постоянно кружились разные темы, выражения и тексты. Вчера уже и за полночь перевалило, когда я потушил(а) электричество. Во сне я сидел(а) в большой аудитории третьего этажа пединститута, и пробовал(а) переводить на русский язык следующие венгерские предложения:

«В Третьяковской галерее экскурсовод, стоя перед картиной Репина «Бурлаки на Волге», объясняет достоинства произведения нашей интересующейся группе... Увидев женщину, которая смело шла навстречу пулям, враги перестали стрелять... На олимпийских играх в Мексико наши спортсмены достигли хороших успехов... В огромном универсаме туристы долго любовались выставленными товарами в отделе ювелирных изделий, но у них не хватало достаточно денег для покупки... Ни одна из Кремлёвских башен не похожа совершенно на другую... Сегодня уже и работа крестьян стала легче, им надо только управлять машинами... Зимой всё покрыто инеем и снегом... Производительные силы, общество беспрерывно развиваются, и строительство коммунизма предъявляет к школе всё более высокие требования... Бросьте курить, вредно оно для вашего здоровья... Не только личные качества важны в становлении авторитета педагога... Летом много иностранцев посещает Сегед, чтобы познакомиться с достопримечательностями города и высоким художественным

уровнем театрального фестиваля... Двенадцатого апреля тысяча девятьсот шестьдесят первого года космический корабль «Восток» с человеком на борту за 108 минут облетел вокруг земного шара и благополучно приземлился на намеченном месте... Служащий, сидевший за окошком с надписью «Приём писем», принимает заказные и авиа-письма... Спросите у матерей, хотят ли русские войны... На площади Декабристов уже сто восемьдесят лет высится знаменитый памятник Петру первому...»

Тогда зазвонил будильник. Я проснулся (проснулась) очень устало. Уже и во сне экзамен волнует меня! Однако и представить себе не могу, что перевод составит из таких отдельных фраз [5]

Az elbírálás szempontjai

A megoldások elbírálásánál 3 típusú hibát jelöltünk: 1. lexikai, 2. helyesírási és 3. nyelvtani hibákat. A vétett hibák mennyisége alapján hibapontszámot állapítottunk meg. A lexikai és helyesírási hibát 1/2, a nyelvtani hibát 1 pontnak számítottuk. Az így kialakult hibapontszám alapján minősítettük a megoldásokat az alábbiak szerint:

jeles	0— 5 hibapont
jó	6—10 hibapont
közepes	11—15 hibapont
elégséges	16—20 hibapont
elégtelen	21 hibaponttól

Az oroszra fordítás elkészítésére felhasznált idő és eredmények egybevetése

Az írásbeli feladatok elkészítésére összesen 3 óra állt a hallgatók rendelkezésére. Mindkét feladat előkészítésének időpontját rájegyezték a felügyelő tanárok a dolgozatokra. A megoldásra fordított időmennyiség és a dolgozatok eredményeinek egybevetése alapján kialakult összképet a következő táblázat szemlélteti:

Felhasznált idő percben	Hallg. száma	Összlétszám %	Az oroszra fordítás minősítése					
			jeles	jó	köz.	els.	elt.	átlag
35—	1	1,7	1	—	—	—	—	5,00
57— 60	2	3,5	1	1	—	—	—	4,50
61— 70	5	8,9	2	3	—	—	—	4,40
71— 80	8	14,3	2	4	2	—	—	4,00
81— 90	7	12,5	1	3	3	—	—	3,71
91—100	7	12,5	—	1	3	2	1	2,57
101—110	4	7,1	—	1	1	2	—	2,75
111—120	22	39,3	—	2	4	11	5	2,13
Évfolyam:	56	100,00	7	15	13	15	6	3,03

A 35 perc alatt jeles dolgozatot író hallgató (csupán 10 felvételi vizsga összpontszámmal került be a főiskolára! — a III. évfolyamot a Szovjetunióban végezte) és a 16 elégségesre, illetve elégtelenre minősült, 120 perc alatt készült, megoldások „alkotóinak” képességeiben, készségeiben, nyelvismereteiben és munkaintenzitásában igen jelentékeny különbségek mutatkoznak.

A táblázatos kimutatás meggyőzően dokumentálja, hogy a munkaintenzitás (a feladat megoldására fordított idő) fordítottan arányos a teljesítmény értékével. Jobb képesség, alaposabb felkészültség, magasabb nyelvi tudásszint esetén kevesebb

idő szükséges egy adott feladat elvégzéséhez. A feladattal két órán át küszködő hallgatók eredménye a leggyengébb.

Az oroszra fordítás megoldásában a hallgatóknak csupán 2/3-a mutatott fel megfelelő idő alatt megfelelő eredményt, míg 1/3-a mind a munkaintenzitás, mind az eredményesség, tehát a teljesítményképesség tekintetében alatta marad a kívánatos szintnek.

A III. évfolyamot a Szovjetunióban végzett 13 hallgató közül 5 jelesen oldotta meg ezt a feladatot, 6 jót, 2 középest érdemelt. Ez azt mutatja, hogy — bár ők az évfolyam legjobb „oroszai” — írásbeli munkáikban szintén mutatkoznak hiányosságok.

Az orosz nyelvre fordításban előforduló leggyakoribb hibák

Bár a magyarról oroszra fordítandó szöveg csak olyan szavakat, kifejezéseket tartalmazott és kért számon a nélkülözhetetlen helyesírási és nyelvtani tudnivalókkal egyetemben, melyek a leendő általános iskolai oroszstanár aktív szókincsébe kell hogy tartozzanak, a jelöltek munkáinak többségében igen sok és sokféle hiba fordult elő.

Az alábbiakban, csoportosítva és rendszerezve, felsorakoztatjuk azokat a hibatípusokat, amelyek előfordulási gyakoriságuk és milyenségük tekintetében feltétlen figyelmet érdemelnek azok részéről, akik gyakorlati nyelvoktatással foglalkoznak akár a tanárképzésben, akár az igényes nyelvoktatás más formáiban. Rámutatnak ezek a hibák nyelvoktatásunk kisebb-nagyobb fogyatékoságaira is, magukat mutogatva mintegy megjelölik az oktató számára, melyek azok a jelenségek, nyelvi tényezők, amelyeknek a megtanítására, begyakorlására állandó figyelmet kell fordítani. Árulkodnak a hibák a hallgatók nyelvi ismereteinek hiányosságairól, bizonytalanságáról. Figyelmeztetnek ezek a hibák arra, hogy a tanárképzésben az írásbeli kifejezőképesség fejlesztése nem kerülhet háttérbe a beszédképesség minél magasabb szintű kialakítása mellett sem.

Lexikai hibák

Az 56 dolgozatban összesen 414 lexikai hiba fordult elő, az összhibák 35%-a. Egy dolgozatra 7,4 hiba jut.

A hibáknak igen nagy a szóródása, lexikai hibatípust jóval kevesebbet lehet találni, mint helyesírási vagy nyelvtani. A lexikai hibák főleg a szavak jelentésének pontatlan ismeretéből erednek s abból, hogy a szinonim szavak közül nem a leginkább megfelelőt, a szituációkba illőt választják ki és alkalmazzák a jelöltek, avagy nem veszik figyelembe, illetve nem kellően ismerik a magyar nyelvtől eltérő orosz nyelvi sajátosságokat. A dolgozatok értékelésénél lexikai hibának számítottuk a kihagyott, nem fordított szavakat, szókapcsolatokat is. (A szavak után a zárójelbe tett számok a hibák előfordulási arányát jelölik.)

	helyett	
мне приснилось	я видел(а) во сне (13)	
кружились в моей голове	” вращались (5)	
всё покрыто инеем	” ... изморозью (4)	
	” ... морозом (3)	
в становлении авторитета	” в образовании ... (4)	
	” в постановлении ... (4)	
	” в установлении ... (4)	
	” в восстановлении ... (3)	

перевалило за полночь	helyett	”	проходила полночь (5)
авиа-письма	”	”	минула полночь (3)
днём и ночью	”	”	воздушные письма (4)
благополучно	”	”	авиапочты (3)
из отдельных фраз	”	”	в день и ночь (2)
в аудитории третьего этажа	”	”	уцелевших (4)
в огромном универсаме	”	”	цельно (3)
предъявляет к школе	”	”	из рзных ... (6)
отдел ювелирных изделий	”	”	из разрозненных ... (5).
в отделе ...	”	”	... второго этажа (5)
управляют машинами	”	”	в мощном ... (3)
женщина	”	”	опирает(ся) против школы (3)
завонил будильник	”	”	отделение ... (6)
достигли хороших успехов	”	”	на отделе ... (16)
не могу представить себе	”	”	правят ... (4)
строительство коммунизма	”	”	жена (3)
	”	”	позвонил ... (7)
	”	”	... выступающих результатов (6)
	”	”	не знаю ... (4)
	”	”	не умею ... (3)
	”	”	стройка ... (6)
	”	”	построение ... (5)

Helyesírási hibák

Az 56 dolgozatban összesen 426 helyesírási hiba fordult elő, ez az összhibák 35,8%-a. Egy dolgozatra 7,6 hiba jut.

A) Betűhibák

1. A magánhangzók redukciójának hatására „o” helyett „a”-t írnak. Például:

экскурсавод (4)	продалжают (3)
спрасите (3)	на барту (3)

2. Az előbbi fordítottja, amikor a hallgató a hangsúly előtti szótagban az „a” hang helyén „o” írását véli helyesnek. Például:

вырожение (2)	преподователь (2)
---------------	-------------------

3. A szógyök nem ismeréséből ered az „o” helyett „e”, ill. „e” helyett „o” betű írása. Például:

производение (3)	производительные силы (3)
------------------	---------------------------

4. A kemény és lágy mássalhangzó, ill. a kemény és lágy szótő megkülönböztetésének hiánya miatt keveredik az „и” és „ы” írása. Például:

последный (4)	известный (3)
развиваются (3)	турысты (2)

5. A kiejtés hatására „и” helyett „и”-t írnak, különösen a cselekvő jelen idejű melléknévi ige-
nevekben. Például:

следующий (4)	сидящий (4)
площадь (3)	посешают (2)

6. Mássalhangzó hasonulásnál a kiejtett hangot jelölik. Például:

афторитет (3)	токда (2)
---------------	-----------

7. Idegen eredetű szóban kiejtés szerint „a” helyett „я”-t írnak. Például:

авиял-письма (10)

8. Hosszú mássalhangzót jelölnek rövid helyén. Például:

в . . . галлерее (4)

9. Rövid mássalhangzót jelölnek hosszú helyén a szenvedő múlt idejű melléknévi igenévben.
Például:

на ^уназначе^ном месте (3)

10. Nagybetűt használnak a többtagú tulajdonnevek második tagjának írásában is. Például:

в Третьяковской Галерее (6)
памятник Петру Первому (6)

11. Kihagyják a lágyság, illetve keménység jelet. Például:

^у крестяне (7)	^у будилник (4)
^у Третьяковской (6)	^у корабл (3)
^у предъявляет (5)	

Lágyjelet toldanak be, főleg a főnévragozásban. Például:

из башень (7)	писемь (3)
пулям (6)	учителя (4)

Bizonytalankodnak a számnevek írásában. Például:

^у восемдесять (4)	шестьдесять (4)
------------------------------	-----------------

12. Betűket hagynak ki. Például:

^у спортмены (11)	^у инем (6)
^у олимпийский (3)	^у стельба (3)

13. Betűket toldanak be főként a főnevek ragozott alakjaiban. Például:

инейем (5)	уровнем (5)
устално (4)	

14. Felcserélnek betűket a szóban. Például:

спорстмены (4)

B) Hibák az egybe- és különírással kapcsolatban. Például:

навстречу (4)	чтобы союз (4)
не только (3)	

A magyar helyesírási szabály analógiájára egybeírják a többtagú összetett számneveket. Például:

тысяча девятьсот шестьдесят первого года (5)
сто восемьдесят (6)

C) Elhagyják az írásjeleket (vesszőket) a melléknévi és határozói igeneves szerkezetek előtt és után. Például:

Служащий ^усидящий за окошком с надписью «Приём писем» ^упринимает заказные и авиа-письма. (15)

Экскурсовод ^устоя перед картиной Репина «Бурлаки» ^уобъясняет . . . (38)

Felkiáltó mondat végére nem tesznek felkiáltó jelet. Például:

Уже и во сне экзамен тревожит меня *у* (6)

D) A magyar helyesírás hatására kötőjelet használnak az orosz kérdőszócska előtt is. Például:

... хотят—ли русские войны (12) Nyelvtani hibák

Az 56 dolgozatban 347 nyelvtani hiba fodult elő, ez az összhibák 29,1%-a. Egy dolgozatra eső nyelvtani hibaszám 6,2.

Alaktani hibák

1. A főnevek ragozásában. Például:

в Третьяковской галереи (13) в Мексике (10)
108 минут (5) полным силой (4)
работа крестьянины (3) за окошкой (3)

2. A mellékevek ragozásában és fokozásában. Például:

под открытым небом (4)
с высоким художественном уровнем (3)
все более высоких требований (3)
работа стала легчей (4)
труд стал легчем (3)

3. A főnevek-mellékevek, főnevek-névmások egyeztetésében. Például:

в моей сне (5) моя дедушка (5)
вашей здоровью (3) в большом аудитории (2)

4. A főnevek és a mellékevek vonzatában. Például:

памятник Петра (9) башня не похожа к другой (3)

5. A keltezésben, az időpont kifejezésében Például:

Когда? 6 двенадцатого апреля 1961 года (5)
в двенадцатого апреля в 1961 году (3)

6. Igékkel kapcsolatos hibák.

a) Az ova képzős igék jelen idejű ragozásában. Pl.

волновает (6)

b) Az igevonzatokban. Például:

... достигли хорошие результаты
хотят ли русские войну (6)
крестьяне управляют машины (3)

Elhagyják az előljárószót. Például:

чтобы познакомиться *у* достопримечательностями (16)
жизнь предьявляет *у* школе (5)

Helytelenül előljárószót szúrnak közbe. Például:

Долго любовались с выставленными товарами (5)

Nem megfelelő előljárószót használnak. Például:

спросите *от* матерей (7)
любовались *в (на)* выставленных товарах (3)

c) Helytelenül képezik a múlt idejű alakot-ну képzős igéből. Például:

достигнули (7)

d) Rosszul választják meg az ige szemléleti alakját. Például:

Когда зазвонил будильник, я *проснулся* очень устало.
Helyett *просыпался* (лась) (34)

e) Felcserélik a cselekvő és visszaható igéket. Pl.

Крестьяне *управляются* машинами (5)
достиглись хороших результатов (3)

f) Bizonytalankodnak a felszólító mód képzésében. Pl.

броситесь курить (3) бросите курить (2)
бросьте курить (3)

g) Hibáznak a melléknévi és határozói igenevek képzésében. Például:

объясняет интересовавшейся группе (6)
стояв перед картиной (6)

7. Nem ismerik, vagy eltévesztik egyes előjárósók vonzatát. Például:

навстречу пулям (10) бабушка по матерью (3)
за окошка (3) напротив пулям (3)

Mondattani hibák

1. Az időhatározó kifejezésében. Például:

на последних днях (5) в (под) 108 минут (5)

2. Célhatározói mellékmondat szerkesztésében a чтобы kötőszóval. Például:

Туристы посещают город Сегед, чтобы познакомиться
с достопримечательностями города (11)

3. Múlt idejű igéi állítmány mellett nem jelölik személyes névmással az alanyt. Például:

во сне $\sqrt{\quad}$ сидел(а) (6)
когда $\sqrt{\quad}$ потушил(а) электричество (4)
 $\sqrt{\quad}$ готовился(лась) к экзамену (4)

4. A birtokos személyraggal ellátott főnév orosz megfelelőjében nem teszik ki a birtokos névmásokat. Például:

спортло́инк — $\sqrt{\quad}$ спортсмены (5)
э́рдеклóдó csoportу́нкнак — $\sqrt{\quad}$ интересующейся группе (11)

5. Az alany és állítmány egyeztetésében. Például:

Производительные силы и общество развивается (11)
Работа крестьян стал $\sqrt{\quad}$ легче (3)

6. A főmondatban álló utalószó alakjában. Például:

Не могу представить себе *том*, что ... (7)

A magyarról oroszra fordítás megoldásának tapasztalatai

a) Igazán kirívó, súlyos helyesírási hiba nem sok fordult elő a dolgozatokban. A hibák azonban igen sokfélék, az összhibasám elég magas, s ez jelentősen lerontja az eredményeket.

Gyakran fordulnak elő hibák a lágy- és keményjel használatában, a számnevek és más szófajok egybe- és különírásában, a keltezésben, az írásjelek használatában. Összefüggést látunk a dolgozatok külső alakja és a hibák számarányának egymáshoz való viszonyában is. Azok a hallgatók, akik gondosan, szépen írtak, fogalmazványt készítettek, majd le is másolták a dolgozataikat, általában kevesebb hibát vétettek, mint azok, akik nem fordítottak kellő gondot munkájuk külalakjára.

b) Ha nem nagy számban is, de előfordultak a szigorlati dolgozatokban is névszói és igeragozási hibák, nemek és számok szerinti egyeztetési torzulások, előjárósók helytelen esettel történő használata. Bizonytalanságok mutatkoztak a számnevek vonzatának alkalmazásában, köztöszös célhatározói mellékmondat szerkesztésében. Az egyik legnagyobb próbatételt az igeszemlélet megválasztása és a magyartól eltérő igevonzatok jelentették.

c) A lexikai jellegű hibák arra hívják fel a figyelmet, hogy még hatékonyabban kell foglalkozni a szavak, kifejezések, szókapcsolatok használati körével, alkalmazási lehetőségeivel. A szótárhasználat módszereit gyakrabban kell alkalmaztatni a tanárjelöltekkel.

A magyar nyelvre fordítandó feladat

Ленинградское приключение

Человеку следует ездить за границу для того, чтобы узнать, как он выглядит.

Я ужинал в ленинградском ресторане «Метрополь», когда у моего стола остановилась пара. Мужчина жестом попросил разрешения сесть за мой столик. Я торопливо, но вежливо кивнул и продолжал есть.

Они уселись за стол, и женщина по-венгерски обратилась к мужу:

— Посмотри, моё сокровище, какая забавная башка у этого типа!

Я прислушался. Очевидно, это я тип, у которого забавная башка! Мужчина некоторое время внимательно изучал меня.

— Голова, как яйцо, — объявил он. — Эти заморские туристы почти все такие.

Вилка и нож остановились в моих руках. У меня голова яйцом?! Потрясённый, я установился в тарелку.

— Погляди, какую идиотскую мину он скорчил! — рассмеялась женщина.

— А они вроде детей, — объяснил мужчина. — Могу спорить, что этот тип ещё в жизни ни разу не прочёл ни одной хорошей книги!

— Ну, ты уж слишком! Посмотри, какой у него высокий лоб!

Мужчина лишь махнул рукой.

— Он просто лысеет. Скажи, дорогая, что мы закажем?

— Что-нибудь лёгкое, — рассеянно ответила моя соседка. Она рассматривала мой костюм. — У него нет ни капли вкуса. Уж это точно! В таком галстуке я бы не пустила тебя в Будапеште даже на работу! Как ты думаешь, чем он занимается? Какая у него профессия?

Муж пожал плечами: — Откуда я знаю? Но нервы у него не в порядке. Он уже третий раз тычет вилкой мимо мяса. Не думаю, что он долго протянет. Его доконает эта вечная погоня за деньгами, фильмы ужасов, стриптиз...

— И алкоголь, — прибавила жена, затем склонилась над столом и указала на лежащее рядом с моим прибором меню:

— Разрешите взять?

— Окей, — пробормотал я, как настоящий заморский турист, и грустно охватил свою несчастную яйцевидную голову. (6)

A feladat megoldása

Ленингради каланд

Az embernek külföldre kell utaznia ahhoz, hogy tudomást szerezzen saját külsejéről.

A leningrádi Metropolisz étteremben vacsoráztam, amikor megállt egy házaspár az asztalomnál. A férfi egy kézmozdulattal engedélyt kért, hogy leülhessenek az asztalomhoz. Én gyorsan és udvariasan bólintottam és tovább ettem.

Miután asztalhoz ültek, a hölgy magyarul szólt a férjéhez:

— Nézd csak, drágám, milyen mulatságos feje van ennek az alaknak!
Figyelmesen hallgattam. Úgy látszik, én egy olyan vagyok, akinek mulatságos feje van!
A férfi egy ideig figyelmesen tanulmányozott.
— Olyan a feje, mint egy tojás — magyarázta —. Ezek a tengerentúli turisták csaknem mind ilyenek.
A kés meg a villa megállt a kezemben. Tojásfejű vagyok?! Megrendülten bámultam a tányéromba.
— Nézd, milyen idióta képet vágott! — nevetett fel a hölgy.
— Olyanok ezek, mint a gyerekek — magyarázta a férfi. — Fogadni merek, hogy ez az alak még egyetlen jó könyvet sem olvasott el életében!
— Na, te már túlzásba esel! Nézd, milyen magas homloka van!
A férfi csak legyintett egyet a kezével.
— Egyszerűen csak kopaszodik. Mondd, drágám, mit rendeljünk?
— Valami könnyűt, — válaszolta szórakozottan a szomszédnőm. Szemügyre vette az öltönyt. — Egy csepp ízlése sincs. Ez egyszer biztos! Ilyen nyakkendővel téged Budapesten még munkába se engednének el! Mit gondolsz, mivel foglalkozik? Mi a szakmája?
A férfi felhúzta a vállát:
— Honnan tudjam? Az idegei azonban nincsenek rendben. Már harmadszor bök a villával a hús mellé. Nem hiszem, hogy sokáig húzza. Pusztulásba kergeti az örökös pénzhajszja, a szörnyű filmek, a sztriptíz...
— És az alkohol, — tette hozzá a feleség, majd áthajolt az asztal fölött és rámutatott a terítékem mellett fekvő étlapra:
— Elvehetem?
— Oké — mormoltam, mint egy igazi amerikai turista, és szomorúan fogtam át boldogtalan tojás alakú fejemet.

Az elbírálás szempontjai

Az oroszról magyarra fordításnál elsősorban a szöveg megértését, a magyaros — a helyzetnek, szituációnak megfelelő — nyelvhasználatot vettük figyelembe és értékeltük. Normát e feladatmegoldás elbírálására nem állítottunk fel. Hibaként számítottuk be természetesen a kihagyott vagy nem fordított szavakat, csökkentettük a dolgozat eredményét magyar helyesírási hiba esetén is.

Felhasznált idő percben	Hallg. száma	Összlétszám % -a	A magyarra fordítás minősége					
			jeles	jó	köz.	els.	elt.	átlag:
44— 50	1	1,7	—	1	—	—	—	4,00
51— 60	20	35,7	5	4	7	4	—	3,50
61— 70	8	14,3	2	3	2	1	—	3,75
71— 80	14	25,0	8	3	2	1	—	4,28
81— 90	8	14,3	2	4	1	1	—	3,87
91—100	5	9,0	3	1	1	—	—	4,40
Évfolyam:	56	100,0	20	16	13	7	—	3,87

A fenti táblázatból kitűnik, hogy az oroszról magyarra fordítást jól oldotta meg az évfolyam. A feladatmegoldásra elhasznált idővel (munkaintenzitással) már nem olyan arányban áll az eredmény, mint a magyarról oroszra fordításnál. Ennek okát azonban — az ismeretlen szavak szótárban való keresgélése mellett, ami jelentős idővesztés lehet — abban is találjuk, hogy e második feladat megoldása után a hallgatók nagy része, köztük a legjobbak is, az első, oroszra fordított feladatot is átnézték, ellenőrizték önmagukat még egyszer, és csak azután adták be a kész dolgozatot.

Az oroszról magyarra fordításban előforduló általánosabb hibák

1. Az első mondatot nem értette meg 9 hallgató. Így fordították:

„Külföldre kell azért az embernek utaznia, hogy megtudja, hogyan néz *az* ki. (vagy: hogy *az* milyen)”.

2. A szó jelentését pontosan nem ismerték, de ahelyett, hogy a szótárban megnéznék, inkább „ferdítene”k. Például:

моё сокровище	— a mi drágaságunk
я ужинал	— uzsonnáztam
они вроде детей	— gyerekkorban vannak
уж это точно	— ez már természetes
потрясённый	— összerázkódtam
не прочёл ни одной книги	— nem mosolygott egy jó könyvnek
рядом с моим прибором	— a holmim mellett
что-нибудь лёгкое	— mi sem könnyebb

3. Gyakran feleslegesen használják az igék mellett a személyes névmásokat.

4. Határozott névelőt használnak, ahol határozatlan kellene. Például:

голова, как яйцо — olyan a feje, mint *a* tojás

5. Nem tesznek írásjelet (vesszőt) a tagmondatok közé, sőt mellékmondatot bevezető kötőszó elé sem.

6. Múlt idejű igéket jelen idejű alakkal — és fordítva — fordítanak, amikor pedig azt semmi sem indokolja.

7. Súlyos helyesírási hiba is előfordult. Például: (felszólító mód) — Mond[d] drágám... (4).

A szigorlat szóbeli része

A szóbeli szigorlaton szintén két feladatot kaptak a jelöltek.

a) A hallgató által húzott „A” tétellapon megjelölt témáról kb. 10 perces összefüggő feleletet kellett adni 15—20 perces gondolkodási idő után. (Csak vezérszavas vázlatot készíthettek a hallgatók, amit a felelet megkezdése előtt be kellett mutatni a vizsgáztatónak.)

Az „A” kérdéseket a III—IV. évfolyamos témakörökből állítottuk össze:

- №1. Великая Октябрьская социалистическая революция
2. Советский Союз
3. Москва — столица СССР
4. Красная площадь
5. Московский Кремль
6. Московский Государственный Университет им. Ломоносова
7. Третьяковская галерея
8. Посещение театра (Самые известные советские театры)
9. Город-герой Ленинград
10. Одесса — город-побратим Сегеда
11. Крымский полуостров
12. Венгерско-русские исторические отношения
13. Завоевание космоса
14. Авторитет педагога (Т. Семёнова: Хороший учитель)
15. Отношение работы учителя к выбору профессии учащихся (М. Алексеев: Кем быть?)
16. Школа и жизнь
17. Взаимная любовь и сильный характер родителей (К. Тренёв: День рождения)
18. Подвиг матери (Рассказ о войне)

A hallgatók arról tettek tanúbizonyságot, hogy tartalmilag csaknem valamennyien jól ismerik a témaköröket.

A jeles-jó szintű hallgatók mind tárgyi-tartalmi, mind nyelvi-stilisztikai szempontból tetszetősen oldották meg feladataikat, könnyedén, szabadon, folyékonyan beszéltek. Előadásmódjuk nem árulkodott arról, mintha magyarul gondolkoznának és (belső) fordítás útján közölnék mondanivalójukat. Ellenkezőleg, képeseknek mutatkoztak, legalábbis ismert témakörben, gondolataik, ismereteik azonnali orosz nyelvű megfogalmazására. A lexikai olvasmányokban tanult szókészlettel képesek önállóan rendelkezni. Nem ragaszkodnak a feldolgozott szövegek mondataihoz, képesek variációkra az „előregyártott elemekkel”. A jegyzet anyagból szerzett ismereteiket kibővítik egyéni érdeklődésük alapján újabbakkal, azokat is beleszövik feleletükbe, s így színesebbé teszik mondanivalójukat, nem egyszerűen az olvasmány-szövegeket reprodukálják. Világos, logikus, a felelet gondolatmenetét rögzítő vázlatokat készítenek. Beszédbeli jártasságukon meglátszik, hogy ezek a hallgatók gyakran szerepeltek tolmácsként, idegenvezetőként különböző ünnepélyeken, ahol szovjet vendégek vettek részt, avagy turista csoportok mellett. Ilyen az évfolyamnak mintegy fele.

Egynegyede alkotja a közepesek csoportját. Ők szívesebben tanulták meg és mondták el többé-kevésbé szóról-szóra a témához tartozó anyagrészt úgy, ahogy a tankönyvben írva található. Amennyiben felelet közben nem anyanyelvükön gondolkodnak, az csak azért van, mert a betanult szöveget gondolkodás nélkül reprodukálják. Egy részük könnyen zavarba jön egy-egy közbevetett kérdés kapcsán. Másik részük, talán kényelmességből vagy kellő önbizalom híján ragaszkodik a jegyzet szavaihoz, még nem mer önállóan fogalmazni. Azonban ezek is tudatosan használják a megtanult nyelvi anyagot.

Sajnos, az évfolyamnak szintén negyedrésze a gyenge kategóriába tartozik. Köztük is különbséget lehet megállapítani. Egyesek többre lennének képesek adottságuk és korábbi munkájuk alapján, azonban szorgalmuk alább hagyott, a rendszeres gyakorlást elhanyagolták, túl magabiztosak, illetve a szerencséjükben bíznak, számítók. Mások képességük szerény volta, gyenge előképzettségük miatt nem jutottak el hosszabb terjedelmű összefüggő orosz beszédig, előadásig. Meglevő tárgyi és nyelvi ismereteiket is nehézkesen, többnyire csak segítséggel képesek elmondani, bemutatni. Nyelvszemléletük, gondolkodási és rendszerező képességük és készségük igen alacsony szintű.

A szigorlatok ismételten arról győztek meg bennünket, hogy nagyobb teret kell szentelni az összefüggő orosz beszéd gyakoroltatásának. Az olvasmányok tartalmának egyszerű reprodukálása helyett az egyes témakörök lezárása, az anyagrész átisméltése, rendszerezése után önálló szóbeli „fogalmazványok” elkészítésére és elmondására kell képessé tenni a hallgatókat.

A vázlatkészítés (valóban csak vezérszavakból álló vázlat) megtanítása és folyamatos készíttetése sok segítséget nyújt a hallgatóknak vizsgára való felkészülés-kor (más orosz nyelvű tárgyban is), de pedagógus pályájuk gyakorlata során is.

b) A hallgatók által húzott „B” tétellap olyan témát jelölt, amelyről a vizsgázatóval, az általa közvetlenül feltett kérdésekre egy-két, esetleg néhány mondatos választ adva, beszélgettek a hallgatók. Témánként 12—14 kérdés hangzott el.

A „B” kérdéseket az I—II. évfolyam anyagából állítottuk össze:

- № 1. Автобиография
2. Мой рабочий день
3. Наш город (Сегед)
4. На почте

5. В универмаге
6. У врача
7. Времена года
8. Виды развлечен

- | | |
|---------------------------------------|------------------------|
| 9. Работа студентов и в КИС-е | 14. Сельское хозяйство |
| 10. Студенты и пионерская организация | 15. Спорт |
| 11. Праздники | 16. Наш пединститут |
| 12. Переписка | 17. Базовая школа |
| 13. Промышленность | 18. Общежитие. |

A kérdés-felelet, a közvetlen beszélgetés kevésbé ment a hallgatóknak, mint egy téma összefüggő kifejtése. A jelöltek mintha lebecsülték volna a számonkérésnek ezt az egyszerűbb módját, nem kellően készültek rá. Több hallgató bizonytalanodott, nem értette meg jól a kérdéseket, rosszul, pontatlanul válaszolt. A kérdés-felelet témakörét, szó- és kifejezésanyagát nem elevenítették fel kellőképpen. Maguk sem gondolták, mennyit felejtettek másfél-két év alatt.

Lehet, természetesen, általunk fel nem ismert oka is e negyedik feladat gyengébb megoldásának. Egy azonban vitathatatlan: a kérdezési technika kialakítása, a szóbeli közlés megértésének gyakoroltatása, párbeszéd feladatok gyakori végeztetése orosztanár képzésünk egyik sarkköve.

Külön tanulmányt igényelne a hallgatók kiejtésének elemzése. Az a kérdés, mennyiben „oroszos” hallgatóink orosz nyelve, melyek a legáltalánosabb kiejtési hibák. A nyelvi laboratóriumi foglalkozások és a fonetikai kurzus hoztak-e kimutatható javulást? E helyen erre nincs módunk kitérni.

A szigorlati vizsgálat rész- és végeredményeinek összképe

A szigorlat végeredményét a 4 feladat (2 írásbeli, 2 szóbeli) egybevetése alapján állapítottuk meg. Azok a hallgatók, akik dolgozatukat elégtelenre írták meg (itt a döntő az oroszra fordítás volt), szóbeli vizsgát nem tehettek, teljesítményük elégtelennek minősült.

A szigorlat részfeladatai	A hallgatók eredményei					
	jeles	jó	köz.	els.	elt.	átlag
Fordítás oroszra	7	15	13	15	6	3,03
Fordítás magyarra	20	16	13	7	—	3,87
Összefüggő előadás	12	15	13	9	7	3,28
Kérdés-felelet	13	8	18	11	6	3,19
A szigorlat végosztályzata	13	11	20	6	6	3,33

A 6 bukott hallgató közül 5 az utóvizsgán elégségesre javított, 1 viszont csak félévismétléssel folytathatta tanulmányait.

Az utóvizsgák után az évfolyam átlageredménye az „Orosz nyelv és stílusgyakorlatok”-ból 3,4-re emelkedett.

A szigorlatozott évfolyam első főiskolai szereplése, felvételi vizsgaeredményei és azok konklúziói

Abból a célból, hogy valamelyes összképet nyerjünk ennek a szigorlatozott évfolyamnak a hétféléves főiskolai teljesítményszintjéről, induljunk ki azokból az adatokból, amelyek dokumentálják: 1. honnan, 2. milyen eredménnyel érkeztek

a főiskolára ezek a hallgatók és 3. milyen pontszámmal, elbírálással kerültek be a főiskolára választott szakjukra.

A vizsgált 56 hallgató közül 54 gimnáziumból, 2 technikumból indult a főiskolára. Érdekességgént emelünk ki 3 hallgatót. Egyik technikumból jött jó képesítő eredménnyel, orosz nyelvből jól szigorlatozott és minden félévben jórendű volt. A másik szintén technikumot végzett, közepes eredménnyel, orosz nyelvből jól szigorlatozott és végig jórendű volt. A harmadik gimnáziumban érettségizett közepes eredménnyel, 10 felvételi összpontszámmal jutott be a főiskolára, orosz nyelvből jelesre szigorlatozott és minden félévben jórendű volt. Ők azt bizonyították, hogy technikai előképzettséggel is meg lehet állni a helyet humán szakon is a főiskolán, ha a választott szakban kitűnik a jelölt.

Figyelemre méltó tény, hogy 1965-ben tanári pályára az orosz nyelvvel kapcsolt főiskolai szakokra csaknem 1/4 rész arányban közepesen, illetve megfelelően érettségizett fiatalok kerültek be.

A felvételt nyert hallgatók a középiskolában orosz nyelvből igen jó eredményt értek el, évfolyamátlagban 4,42-t.

A hallgatóknak a felvételi vizsgán felmutatott összteljesítményét az alábbi táblázattal mutatjuk be:

Felvételi összpont:

19	18,5	18	17,5	17	16,5	16	15,5	15	14,5	14	13,5	13	12,5	11	10
----	------	----	------	----	------	----	------	----	------	----	------	----	------	----	----

A felvételizők száma:

3	1	3	3	3	3	5	6	4	3	7	3	6	1	4	1
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

A táblázat az elért összpontszámok alapján azt mutatja, hogy ez az évfolyam a felvételi vizsgabizottság előtt a választott szakjaira és a pedagógus pályára egyaránt közepesen mutatkozott alkalmasnak. Az átlagosnál jobbnak (17 ponttól felfelé) 10—12 jelölt bizonyult, míg a közepesnél is gyengébb (14 pont alatt) 15 tanuló is akadt a felvettek között!

Még többet mondanak a részletek:

Érdemjegy	Érettségi rendűség	Középisk. osztályzat oroszából	Felvételi eredmény oroszából	
			írásbeli	szóbeli
jeles	15	30	2	21
jó	28	20	6	26
közepes	12	6	12	9
elégséges	1	—	22	—
elégtelen	—	—	14	—
évf. átlag:	4,01	4,42	2,28	4,21

A táblázatból az a számoszlop a legszembetűnőbb, amelyik az orosz nyelvi írásbeli dolgozatok eredményeit mutatja. Az írásbelin a jelöltek közel 2/3 része elégségesen, illetve nem felelt meg, jöllehet a kitűzött feladat még az érettségi írásbeli nehézségi fokát sem közelítette meg [6]. Ez arra enged következtetni, hogy középiskoláinkban az írásbeli kifejezőkészség fejlesztése a beszédközpontúság túlzott

hangsúlyozása miatt messze háttérbe szorul. E tekintetben a főiskola orosz nyelv-szakára bekerülő hallgatók szinte mindegyike jelentős hátránnyal indul. Hétfélt éves következetes oktatói és hallgatói munka eredményét bizonyítja, hogy a főiskolai félévekben fokról-fokra egyre emelkedő követelmények mellett is ez a felvételi vizsgán mutatott írásbeli teljesítményszint (2,28) a 7. félév végi szigorlaton viszonylag elfogadható (3,03) szintre javult.

A szóbeli vizsgák átlaga már csaknem két egész jeggyel jobbat mutat és két tized elmaradással megközelíti a középiskolai átlagot. Ebbe azért a realitás kedvéért bele kell kalkulálni, hogy a szóbeli vizsgán nem annyira osztályzatot, mint inkább pontokat kapnak a jelöltek, s a pontszámba a fellépés, az általános tájékozottság, rátermettség stb. is „díjazást” nyer.

Az orosz írásbeli és szóbeli felvételi vizsgák eredményeinek összesített átlaga így is 3,42, ami szintén az évfolyam közepes színvonalát sejtette.

A szigorlati eredmények egybevetése az orosz nyelvi felvételi vizsga és a hallgatók félévenkénti eredményeivel az „Orosz nyelv és stílusgyakorlatok” c. tárgyból

Szakpárok	Létsz.	Felv. orosz-ból	Eredmények „Orosz nyelv és stílusgyakorlatokból” félévenként						
			I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.
m—o	41		3,4	3,5	3,8	4,0	3,4	3,4	3,4
szl—o	5		4,2	4,2	4,0	4,2	3,8	3,2	3,8
é—o	4		3,0	2,7	2,7	2,5	2,7	2,7	2,5
tsn—o	6		3,5	3,5	3,5	3,3	3,1	3,6	3,3
évfolyam:	56	3,4	3,5	3,5	3,7	3,9	3,3	3,4	3,4

A szakpárok közül a legmagasabb szintet a szlovák-orosz szakosok érték el. Teljesítményük szépséghibája, hogy az 1. félévi induláshoz képest két-három tizeddel visszaesnek a 7. félévre, sőt a 6. félévben egy teljes jeggyel gyengébben szerepelnek mint a többi félévekben. A vizsgált évfolyamon, kétségtelen, e szakpár hallgatói legerősebbek orosz nyelvből.

Megbízható, jó teljesítményt nyújtottak a magyar-orosz szakos hallgatók is. Kiemelkedően jól dolgoztak a 3. és 4. félévekben.

A testnevelés-orosz szakcsoport 1—2 tizednyi eltéréssel azonos, jó teljesítményt mutatott fel a félévek során.

Leggyengébbnek az ének-orosz szakcsoport bizonyult, a teljesítmény-különbség a többi szakcsoporthoz viszonyítva arányosan húzódik végig a félévek során. A közepes szinten kezdő csoport a 3. félévtől kezdve fokozatosan visszaesik, s egy bukott csoporttag miatt alig marad meg gyenge közepes szinten.

Az évfolyam összteljesítményét nézve az olvasható ki a számokból — hasonlóan az oktató tanárok tapasztalatához és véleményéhez —, hogy az orosz szakos tanárjelöltek nyelvismeretből az egyes félévekben változó és emelkedő követelményeknek egy-két tizednyi eltéréssel azonos szinten, általában jó közepesen megfeleltek, s ez

a teljesítményszint a felvételi teljesítményszintjével is egybeesik. Ugyanakkor az adatok az elbírálás következetességéről, megfelelő követelményszint tartásáról is tanúskodnak.

Az évfolyam kétharmadát kitevő magyar-orosz szakcsoport teljesítménye a 3. és 4. félévekben, tehát a II. évfolyamon jörendűre (3,8—4,0) emelkedik, s érzeti hatását az évfolyam átlageredményében is, mely ugyanezekben a félévekben két-három tizeddel magasabb szintén a korábbi és későbbi félévek előmenetelénél. Ennek okát több tényező magyarázza. Legmagasabb az orosz nyelvi óraszám ezekben a félévekben (heti 10:4 nyelv és stílusgyakorlat + 6 nyelvtanóra). A hallgatók már hozzászoktak a főiskolai követelményekhez, kialakult tanulási módszerük. Sokat jelent ez időben az anyag begyakorlásában intenzíven felhasznált technikai apparátus, a nyelvi laboratórium. Igen jelentős ösztönző erőként játszik közre továbbá az is, hogy a 4. félévben kerülnek elbírálásra a hallgatói pályázatok 1 éves szovjetunióbeli ösztöndíjra.

A következő 5—7. félévekben beálló viszonylagos teljesítményszint visszaesésnek feltétlenül oka az orosz nyelvgyakorlatokra előírt alacsonyabb óraszám (heti 3), a nyelvtani ismeretek felszínén tartására nem jut kellő idő, a nyelvtan oktatás pedig a 4. félév végén lezárult. Orosz nyelven folynak ugyan az irodalmi előadások és gyakorlatok, ez az újabb tárgy azonban egyéb, sajátos nehézségeket rejt magában. Harmadéves korukra „felnőtté” válnak a főiskolások, sokakat közülük a helyzetismeret, bizonyos megszerzett rutin könnyelművé tesz, egyesek kevésbé szorgalmasak, mások korábbi „érdemeikből” próbálnak megélni. A 7. félévben kezdődő gyakorló tanítások pedig (és erre a félévre esik a szakdolgozat befejezése is) érthetően a tanításra való felkészülésre, a gyakorló hetesség tennivalóira kötik le a hallgatók idejének és energiájának zömét.

Részben tantervi, részben belső főiskolai szervezési kérdés, hogy a 7—8. félévet a főiskolai oktatás szempontjából a jelenlegi illuzórikus állapotából eredményesebb szintre, a feladatokat megvalósítható körülmények közé helyezzük.

Ha ezt sikerülne elérni, akkor az a teljesítménygörbe, amely a hallgatók tanulmányi előmenetelét mutatja, nem kezdene a felső évfolyamokon visszafelé hajlani az első két félév öröndetes emelkedése után, hanem azonos szinten maradna vagy a felső évfolyamokon fokozatosan emelkedne a tanárrá érés szép bizonyítékeként.

**Az „Orosz nyelv és stílusgyakorlatok” eredményeinek viszonyulása
az orosz szak egyéb tantárgyainak eredményeihez,
valamint a hallgatók általános tanulmányi előmeneteléhez (rendűségéhez)
főiskolai tanulmányaik során az évfolyam átlagában**

A számok mögötti tartalom részletes elemzésébe nem bocsátkozunk. A tendenciák a teljesítmények alakulásában első rátekintéssel is szembeszöknek. A főiskolai felvételi vizsgakövetelményeknek közepesen megfelelt évfolyam orosz nyelvi szaktárgyaiból is általában közepesen felelt meg a félévenkénti követelményeknek.

Ha valamely félévben valamely szaktárgyból jobb eredményt ért el közepesenél, ez a jobb teljesítmény párosul a többi szaktárgyban is kimutatható jobb teljesítménnyel, sőt az általános tanulmányi eredmény emelkedésével is (mint ahogy a 3. és 4. félév — II. évfolyam — átlageredményei mutatják).

Öröndetes, hogy a módszertani (tantárgypedagógiai) gyakorlatokon és a tanítások során a szaktárgyi teljesítményszintnél magasabb színvonalon, jól megállják tanárjelöltjeink a helyüket.

Az orosz szaktárgyai	Köz. isk.	Felv. v. orosz	Az egyes félévekben						
			I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.
Orosz nyelv	4,42	3,42	—	—	—	—	—	—	—
Rusisztika	—	—	3,1	3,3	—	—	—	—	—
Nyelv és st. gy.	—	—	3,5	3,5	3,7	3,9	3,3	3,4	3,4
Nyelvtan gyak.	—	—	3,8	3,6	3,3	3,5	—	—	—
Nyelvtan elm.	—	—	—	3,4	3,1	3,6	—	—	—
Irod. gyak.	—	—	—	—	—	3,7	3,8	3,5	3,4
Irod. tört.	—	—	—	—	—	2,8	2,9	3,4	2,9
Módsz. gyak.	—	—	—	—	—	—	—	4,0	—
Tanítás	—	—	—	—	—	—	—	—	3,7
Ált. rendűség	4,42	—	3,5	3,6	3,7	3,8	3,4	3,7	3,3

Vizsgálódásunk összegezeként elmondhatjuk, ez az évfolyam képességeihez, előképzettsége (többségük fizikai dolgozó gyermeke, az orosz nyelvtudás szempontjából feltétlenül hátrányos helyzetű hallgatók), saját és környezete objektív és szubjektív körülményeihez képest egészében elfogadhatóan megfelelt a tanárrá válás követelményeinek.

JEGYZETEK

- [1] A pedagógiai teljesítményt mint fogalmat KERÉKGYÁRTÓ IMRE, Teljesítmény a pedagógiában. Módszertani Közlemények 1969/4. 194. c. cikkében egyértelműen tisztázza, a teljesítmény és az eredmény összefüggéseiből és különbségeiből a következő képlettel határozza meg:

$$T = k(E + e)$$
ahol a T a pedagógiai teljesítményt (tehát a pedagógus és tanuló közös teljesítményét) jelenti, az E a pedagógus energiáját (lelkismeretét, tudását, módszereit stb.), a e a tanuló energiáját (szorgalmát, aktivitását, tanulását stb.), végül a k pedig azokat a társadalmi, fiziológiai és pszichológiai körülményeket, amelyek mindkettőjük munkájára hatással vannak (lakás-viszony, otthoni légkör stb.).
- [2] MEGYERI JÁNOS, Az oktatási formák helye, funkciója a felsőoktatásban, különös tekintettel a kommunista tanárképzés sajátosságaira. A tanárképzés pedagógiai kérdései (A Szegedi Tanárképző Főiskola 1965. március 22—27. között rendezett tudományos ülészakának anyaga, Szeged, 1965., 159.
- [3] KRAMMER JENŐ, Nyelvszakos egyetemi hallgatóink gyakorlati nyelvi képzésének kérdései. Felsőoktatási Szemle, 1966. 7. szám, valamint HADAS FERENC, Forradalmi átalakulás, stagnálás, avagy hanyatlás az orosz nyelv hazai oktatásában. FOSz, 1966/7—8:430—5.
- [4] STRAUB F. BRUNÓ—GAÁL ÖDÖN, Az új vizsgáztatási módszer tapasztalatai, FOSz, 1964/11:69—75.
TIGYI ANDRÁS, Az írásbeli vizsgáztatás tapasztalatai. FOSz, 1964/10:609—15.
SÁRDI LAJOS, Írásbeli ellenőrző dolgozatok alkalmazásának tapasztalatai, FOSz, 1966/12:745—8.
KOVÁCS ENDRE—MAZAREÁN HORTENZIA, A hallgatók évközi munkája a vizsgaeredmények tükrében, FOSz, 1968/7—8:467—72.
- [5] A barátság hídjá. Мост дружбы. Orosz nyelvi segédkönyv a magyarországi orosz nyelvtanárok számára. Tankönyvkiadó, Bp., 1967. 46—7.
- [6] Vö. Szándék és valóság (összeállította KÖNYVES TÓTH KÁLMÁN) Kozmosz Könyvek, 1970. 13.

АНАЛИЗ УРОВНЯ ЭФФЕКТИВНОГО ЗНАНИЯ ЯЗЫКА СТУДЕНТОВ РУССКОГО ОТДЕЛЕНИЯ

З. Орговань—К. Кишвардаи

Современная дидактика на каждом этапе обучения всё большее внимания уделяет эффективности педагогической деятельности. Под эффективным знанием выпускников пединститута понимается такая способность, при которой усвоенные специальные знания могут быть активно и эффективно использованы в работе восьмилетки.

Авторы в своей работе ищут ответа на то, каково эффективное знание выпускников русского отделения по русскому языку устно и письменно.

Они подробно анализируют результаты студентов на экзамене по русской разговорной речи, в конце 7. семестра.

Они показывают формирование результатов студентов по данному предмету в течение 7 семестров, сопоставляя их с успехами по другим предметам и по средним результатам разных семестров с общими результатами их учёбы.

Так как в качестве исходного положения они показывают результаты студентов этого курса по средней школе и их оценки на приёмном экзамене, которые по сравнению с прежними служат новой основой сопоставления, они могут дать относительно полную картину об уровне знания и результатов выпускного курса одного специального предмета и всех предметов вместе.

Конечный вывод их исследования: курс, достигший средних результатов на приёмных экзаменах, средние же результаты показал по русскому языку в разных семестрах. Если он по какому-нибудь специальному предмету в одном из семестров достиг лучше среднего, то этот лучший результат был связан с лучшими результатами и по другим специальным предметам, а также с повышением общей успеваемости.

Это вследствие хорошей педагогической деятельности курс с относительно скромными способностями и подготовленностью, достиг соответствующего уровня эффективного знания.

UNTERSUCHUNG DES NIVEAUS VON LEISTUNGSFÄHIGEN SPRACHKENNTNISSEN DER LEHRERSTUDENTEN, DIE RUSSISCH ZUM FACH HABEN

Von

Z. Orgovány—K. Kisvárdai

Die moderne Didaktik wendet auf allen Stufen der Schulung eine immer grössere Aufmerksamkeit der pädagogischen Tätigkeit zu. Das leistungsfähige Wissen des Hochschulstudenten vom letzten Jahrgang bedeutet eine solche Fähigkeit, in deren Besitz er die erlernten Fachkenntnisse im Grundschulunterricht aktiv und erfolgreich gebrauchen kann.

Die Autoren suchen in der Abhandlung Antwort auf die Frage, was für ein Niveau das leistungsfähige Wissen der Lehrerstudenten der Grundschule, die Russisch zum Fach haben, aus russischer Sprache schriftlich und mündlich erreicht hat.

Sie analysieren eingehend die von den Studenten am Ende des 7. Semesters erreichten Prüfungsnoten im Rigorosum „Russische Sprach- und Stilübungen“.

Sie stellen mit Hilfe statistischer Angaben die Gestaltung der Leistungen, beziehungsweise der Ergebnisse der Studenten aus dem genannten Lehrgegenstand im Laufe der 7 Semester dar, vergleichen diese mit dem Fortschritt in anderen, im Zusammenhang mit dem russischen Fach gelernten Lehrgegenständen und auf Grund des von ihnen am Ende der einzelnen Semester erreichten Durchschnitts — mit ihren allgemeinen Studienergebnissen.

Nachdem die Autoren die Mittelschulergebnisse und die in der Aufnahmeprüfung erhaltenen Qualifikationen des untersuchten Jahrgangs — die im Vergleich mit den vorherigen zu einer wieder neuen Vergleichsbasis dienen —, als Ausgangspunkt ihrer Forschung vorgeführt haben, können ein verhältnismässig vollständiges Bild über die Leistung und das Ergebnisniveau der Studenten eines letzten Jahrgangs aus einem Lehrfach, beziehungsweise aus allen Lehrgegenständen geben.

Die Endkonklusion ihrer Untersuchung ist: der den Forderungen der Aufnahmeprüfung der Hochschule mittelmässig gewachsene Jahrgang gewährte auch in den russischen Lehrfächern eine mittelmässige Leistung in den einzelnen Semestern. Wenn er in irgendeinem Semester ein besseres Ergebnis als mittelmässig erreicht hat, so paarte sich diese bessere Leistung mit einer auch in den anderen Lehrfächern nachweisbaren besseren Leistung, sogar mit der Erhöhung der allgemeinen Studienergebnissen.

Die Folge der guten pädagogischen Arbeit ist es, dass der Jahrgang von verhältnismässig minderen Fähigkeiten und von minderer Vorbildung das erwünschte leistungsfähige Wissensniveau erreicht hat.

A SZEMÉLYISÉG PSZICHIKUS STRUKTÚRÁJÁNAK ÉRTELMEZÉSE

Írta: RIESZ BÉLA

Korunk tudományos fejlődésének jellegzetessége — a tudományok differenciálódása és integrálódása — szemléletesen megmutatkozik a személyiségelmélet kidolgozására irányuló kutatásoknál. A természet- és társadalomtudományok azonos metodológiai alapról kiindulva, bizonyos „érintkezési pontokon” integrálódva, ugyanakkor sajátos kutatási céljaiknak megfelelően differenciáltan vizsgálják az „ember és társadalom” bonyolult hatásmechanizmusát, a személyiség-struktúra egyes faktorainak kölcsönviszonyát. A személyiség értelmezése a filozófiai megalapozottság és a szociológiai vonatkozások figyelembe vétele mellett feltételezi és igényli a pszichológiai nézőpont érvényesítését is. Bizonyos értelemben ennek tulajdonítható, hogy a „személyiség szemlélet” érvényesítésére való törekvés nemcsak a pszichológián belül pezsdítő hatású, hanem mindezen tudományokban elősegíti a pszichológia szétszágárzását, melyeknek valamilyen formában kutatási témája az ember, a személyiség. A személyiségelmélet kidolgozásának kardinális problémája az „emberi lényeg” filozófiai szintű tisztázása [1]. Enélkül nem tárható fel a „*társadalmi-típus és az individuális*” kapcsolata a személyiségben, nem válik egyértelművé azon faktorok szerepe, amelyek dialektikusan determinálják a személyiség tevékenységét. A különböző tevékenységformák közül az egyéni fejlődés során az a tevékenység a domináló tényező, amely lehetővé teszi, hogy a „*külső viszonyok*” a személyiségben tükröződve „*belső tulajdonságokká*” váljanak, és mint ilyenek egymással szüntelen kölcsönhatásban vetítődjenek ki és hassanak a környezetre, megszüntetve és magasabb szinten megőrizve a személyiségstruktúra egyes elemeit, valamint integrált egészét.

Az ember, mint szubjektum strukturális modelljének felvázolása a pszichológiának régi és még ma is megoldatlan problémája [2]. Ez részben annak tulajdonítható, hogy a személyiségre irányuló kutatások nem a komplex vizsgálat igényével kísérelték meg a struktúrát alkotó tényezők szerepének feltárását. Problémát jelent a pszichológiában uralkodó terminológiai tisztázatlanság is. Így a személyiség fogalma gyakran szerepel akkor, amikor tulajdonképpen az „emberről”, mint általánosról van szó. Szemléletbeli hibának tekinthetjük, hogy a pszichikus struktúra egy-egy lényeges vonatkozását kiemelve és a többi tényezőket figyelmen kívül hagyva kísérlik meg a személyiség értelmezését. A funkcionalista szemlélet eleve nem teszi lehetővé, hogy a maga teljességében feltárjuk a pszichikus struktúra valóban „személyiség-szintű” komponenseit [3]. A személyiségstruktúra feltárásánál talán a legbonyolultabb feladat a személyiség és a társadalom viszonyának tisztázása. A személyiség alapegysége és egyben hordozója a társadalmi viszonyulások rendszerének, így a személyiség fogalma elsősorban társadalmi, de mint a struktúrák sajátosan egyedi szintézise, a személyiség társadalmi tartalma nem képzelhető el a pszichikus formáktól függetlenül. Amennyiben elfogadjuk, hogy a személyiség tevékenysége és

fejlődése során nem „részenként” nyilvánul meg, hanem mint a „*struktúrák szintézise*” funkcionál, úgy csak kutatási célból — elméletileg — különíthetjük el a személyiségstruktúra egyes komponenseit, hangsúlyozva kölcsönös feltételezettségüket, szintetikus jellegüket. A pszichikus struktúrához nemcsak a klasszikus értelemben vett „*pszichikus sajátságok*” (a jellem, a képesség, a temperamentum, az irányultság és az érdeklődés) tartoznak.

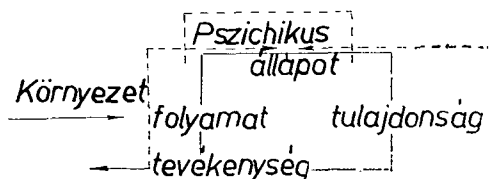
Abból az alapkoncepcióból kiindulva, hogy a személyiségstruktúra egységes, összefüggő rendszer, melyben a tudat központi szerepet tölt be, megkísérlem felvázolni e struktúra általam leglényegesebbnek tartott összefüggéseit, utalva arra, hogy valamennyi tényező helyét és szerepét egy rövid tanulmány keretében még felvázolni sem lehet.

1. A *pszichikus folyamatokat* a pszichikus struktúrában olyan alapelemeknek tekintjük, amelyek dinamikusan biztosítják a valóság megismerését, a tudatban történő tükröződését és a külső hatások visszacsatolását, a tevékenység lefolyását. Az általános pszichológiai kutatások külön-külön részleteiben feltárták a pszichikus folyamatok leglényegesebb jellemzőit. Figyelembe véve azonban, hogy ezek a kutatások bizonyos értelemben indokoltan csak az „*általánost*” vizsgálták, nem tárták fel kellően e folyamatok személyiségpszichológiai vonatkozásait.

A személyiség, mint a tevékenység szubjektuma elsősorban a megismerő és a végrehajtó folyamatokban nyilvánul meg.

A pszichofiziológiai működés síkján a kérgi tevékenység fiziológiai és pszichológiai aspektusa együttesen jelentkezik, tartalmazva az általánost (*filogenezis*) és a különöst (*ontogenezis*), melyek sajátos ötvöze a személyiség a maga specifikus minőségében. A pszichikus folyamatok értelmezésénél a pszichofizikai funkciók (*szenzoros, mnemikus, tonikus, verbális, logikai*), és a viselkedési elemi motivációjának bekapcsolása a pszichikus struktúrába genetikai értelemben vett átmenetet jelent a fiziológiától a pszichikushoz [4].

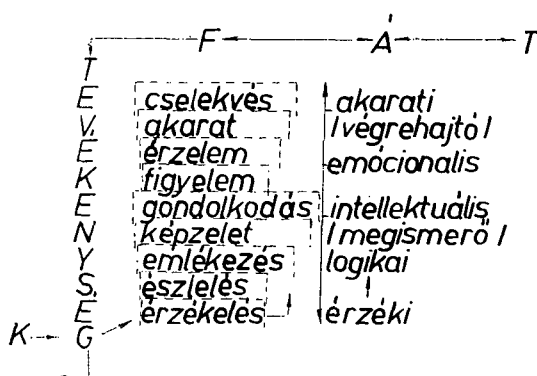
Figyelembe véve, hogy a személyiség struktúrája csak a társadalmi kapcsolatok rendszerében épülhet fel, a pszichikus folyamatok és az emberi tevékenységformák összefüggése alapvető a pszichikus struktúra főbb faktorainak: a pszichikus folyamatoknak, a pszichikus állapotoknak és a pszichikus tulajdonságoknak külön-külön és együttesen történő fejlődésében.



1. ábra

A felvázolt tényezők (folyamatok, állapotok, tulajdonságok) a tevékenység során sajátos pszichológiai kifejezést nyernek. Ez abban nyilvánul meg, hogy bármely külső hatás csak akkor eredményez valamilyen pszichikus effektust, „*ha mint egy prizmán megtörik a szubjektum pszichikus állapotán, gondolatainak és érzelmeinek kialakult rendjén*” [5]. Természetesen a pszichikus folyamatok nemcsak a pszichikus struktúra más faktoraival, hanem egymással is szoros kapcsolatban vannak, egymásra és egymásba épülve kölcsönösen feltételezettek. Kölcsönhatásuk teljességre törekvő felvázolása a variációk gazdagsága miatt szinte lehetetlen [6].

A pszichikus folyamatok vizsgálatánál figyelembe kell vennünk, hogy a pszichikus tevékenység ugyan különböző szinteken mehet végbe, mégsem lehet szembeállítani a „magasabbrendű” (pl. gondolkodás) folyamatokat az „alacsonyabbrendű” (pl. észlelés) folyamatokkal, mivel mindkettő feltételezi egymást, és más pszichikus folyamatokkal (érzelem, figyelem stb.) is összefügg. A pszichikus folyamatok — állapotok — tulajdonságok relációjában, az anyagmozgásra érvényes „mennyiség és minőség törvénye” sajátosan érvényes. Mivel a pszichikus jelenségek sorában a pszichikus tulajdonságok (irányulás, képesség, jellem stb.) fiziológiai síkon idegkapcsolatok rendszereként jelennek meg, a mennyiségi halmozást követő minőségi változás nemcsak az integrált egészre, hanem annak dinamikus összetevőire is érvényes, még akkor is, ha a sztereotipizálódás következményeként a pszichikus folyamat (pl. „észlelés”) nem jelentkezik adekvát módon „kiesik a tudatból” [7].



2. ábra

A pszichikus struktúra tekintetében nem tartjuk eléggé megalapozottnak azt a feltevést, hogy egymást követő minőségi ugrások fokozataiként alakul ki a pszichikus folyamatokból sorrendben a képesség, majd a jellem és ezt követően az irányultság. A struktúra szerveződésének ez a „hatás—visszahatás” mechanizmusa nem számol azzal, hogy a „minőségi ugrás” az egyeseken belül is végbemegy. A gondolkodásban, mint folyamaton belül történő minőségi változásoknak az irányultság legalább olyan feltétele, mint az irányultság kialakulásának a képesség vagy a gondolkodás. Véleményünk szerint a pszichikus struktúrában bekövetkező minden változás *vertikálisan és horizontálisan* képzelhető el. Vertikálisan például az „irányulás”, mint tulajdonság, vagy a gondolkodás mint folyamat (a gondolkodás elemi formáitól a magasabbrendűekig) tekintetében. Horizontálisan mint diszpozícióját tekintve kezdettől fogva létező, de egymással kölcsönhatásban fejlődő strukturális elemek vonatkozásában. Ez nem azt jelenti, hogy az adottság nem előzi meg a képességet és a képesség nem az adottságból fejlődik ki, hanem, hogy a pszichikus tevékenység és a pszichikus tulajdonságok kialakulása egyidejűleg megy végbe, és ezek egységes folyamatot alkotnak [8]. E folyamatban az építőanyagok a pszichikus folyamatok, amelyekből a pszichikus állapotok és a pszichikus tulajdonságok összetevődnek. Ugyanakkor azt is el kell fogadnunk, hogy a folyamatok lefolyásában az ontogenetikus fejlődés során kezdettől fogva megmutatkoznak az individuálisan differenciált különbségek és a pszichikus folyamatoknak nincs valamiféle személyiségtől független fejlődési vonaluk. Az egyes pszichikus folyamatok lefolyása bármely

fejlődési szakaszban a személyiség aktuális fejlettségi szintjétől függ, tükrözve az egész pszichikus struktúra fejlettségi szintjét.

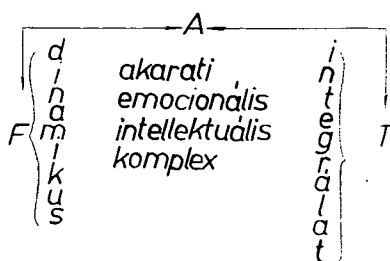
2. A *pszichikus állapot* a személyiség tevékenységének közvetlen dinamikus effektusa. Az állapotok dinamikája elválaszthatatlanul összefügg a pszichikus folyamatokkal. N. D. LEVITOV külön kiemeli, hogy a „pszichikus folyamatokon kívül nincs és nem is lehet semmilyen pszichikus állapot” [9]. Ilyen értelemben az állapotok sajátossága mindenekelőtt a pszichikus folyamatok lefolyásának sajátosságát jelenti. Például adott emocionális állapot alapján befolyásolhatja a tevékenység lefolyását vagy a „figyelmetlenség”, mint parciális állapot kifejezésre juthat az észlelésben, a gondolkodásban stb. A pszichikus struktúra komplex jellegét véve alapul, a pszichikus állapot viszonylagos állandósága a pszichikus tevékenységnek nemcsak az egyes elemeit hatja át sajátos alaptónusként, hanem a kezdetben szituatív pszichikus állapot a személyiség tartós tulajdonságává válhat. Ilyen értelemben beszélhetünk az aktivitásról és a passzivitásról, a határozottságról vagy a határozatlanságról mint időleges állapotról és mint a személyiség állandó vonásairól. Fiziológiai értelemben az állapotok a nagyagy féltekeinek kérgi funkcionális szintjét fejezik ki, a szervezet belső közegének, vagy a külső feltételeknek meghatározott befolyását tükrözve [10]. Az agykéreg funkcionális állapota mindig részt vesz az időleges kapcsolatok képződésében. Gyakorlatilag nem léteznek izolált feltételes reflexek, hanem mindig meghatározott rendszert alkotnak. A feltételes reflexek képződésének gyorsasága, a reflex-reakciók pontossága és érzékenysége függő viszonyban van a kéreg, mint rendszer már meglevő funkcionális szervezethez, az agyideg különböző részeinek adott pillanatban kialakuló funkcionális állapotától. A pszichikus tevékenység lefolyásában tehát valamilyen formában mindig részt vesznek az állapotok [11]. A pszichikus állapotok legközvetlenebb módon az érzelmi viszonyulásban fejeződnek ki, de nem korlátozhatók csupán az érzelmre, mint pszichikus folyamatra.

A pszichológiai struktúrában a pszichikus állapotok felosztásánál ANANYJEV a pszichikus folyamatok hagyományos felosztását követi, megkülönböztet intellektuális, emocionális, akarati és komplex állapotokat [12]. N. D. LEVITOV a pszichikus állapotok terminológiai jelölését gyakran a jellem területéről veszi, azaz bizonyos értelemben a pszichikus tulajdonságokra is vonatkoztatja. Az időleges állapotok pszichikus tulajdonsággá válásának fiziológiai magyarázatát elsősorban PAVLOV-nak az optimális ingerlékenységű központokról szóló elmélete és UHTOMSZKIJ dominánselmélete [13] támasztja alá. Mivel az állapotok meghatározott ingerek hatására jönnek létre, a hatás ereje, tartóssága és jelentősége növeli az analizátorok ingerelhetőségét, a domináns „felerősíti” az ingereket, az ismétlődés gyakorisága végül is az állapot pszichikus tulajdonsággá rögzülését eredményezheti. A pszichikus folyamatok és tulajdonságok közbülső jelenségei — a pszichikus állapotok meghatározott funkcionális-dinamikai hátterében — bontakozik ki a pszichikus tevékenység, amely már nemcsak az egyes elemeket, hanem a pszichikus struktúra egészét fejezi ki.

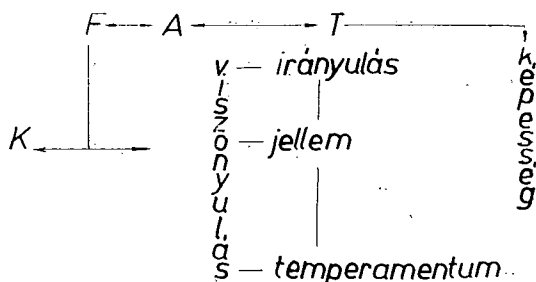
3. A pszichikus tulajdonságok a pszichikus struktúrában lényegében a folyamatok és az állapotok integrált kifejeződései. Amíg a folyamatok elsősorban dinamikus jellegűek, addig a tulajdonságok mint viszonylag stabil képződmények a személyiség síkján, az adott emberre tipikus tevékenységi és viselkedési szintet biztosítanak.

Gyakran a pszichikus tulajdonságokat a személyiség struktúrában a folyamatoktól és az állapotoktól függetlenül vizsgálják, mintegy különválasztva az általános lélektani és a személyiség-pszichológiai vonatkozásokat. Véleményem szerint ez a szemlélet azt eredményezi, hogy még a pszichikus tulajdonságok egymáshoz

való viszonya sem tárulhat fel [14]. A személyiség strukturális komponenseit nem lehet csupán a pszichikus tulajdonságokra korlátozni és a személyiség „aktuális megnyilvánulásaitól” függetlenül tárgyalni. Ugyancsak nem szerencsés, ha a



3. ábra



4. ábra

„marxista pszichológia alapjairól” szólva a filozófiai és a pszichológiai nézőpont sajátos keveredéseként a személyiség strukturális komponenseinek sorában megtaláljuk például az „érték”, vagy a „norma” fogalmát, de a „temperamentum” és az „irányulás” fogalmakat már nem [15]. Úgy gondolom, hogy indokoltabb lenne az utóbbiak szerepeltetése, ha már a pszichológiai vizsgálódás igényével szólunk a személyiség strukturális komponenseiről.

Vitatható az egyéni tudat szférája strukturális elemeinek alábbi felosztása is: „az ismeretek tartalma, színvonala és terjedelme; világnézeti, politikai meggyőződés, erkölcsiség; esztétikum (ízlés); pszichikus tulajdonságok” [16].

Bár LICK a személyiség struktúrájának legfontosabb elemeiről szólva hangsúlyozza ezen tényezők szükségszerű kölcsönhatását és tartalmi összefüggéseik szerves egységét, mégsem tartom meggyőzőnek további okfejtését, amikor a személyiség formai oldalaként fogja fel az egyén pszichikus struktúráját. Eltekintve attól, hogy szerintem a pszichikus struktúrába nem csak a „jellem, a temperamentum, a képesség és az irányultság vagy érdeklődés” tartoznak, hanem a pszichikus folyamatok és a pszichikus állapotok is, nem értek egyet a „tartalmi” és a „formai” viszonyának értelmezésével sem. Atomisztikusnak tartom, ahogyan a maguk „egymásmellettiségében” és sorrendjében szerepelnek a strukturális elemek. A pszichikum természeti és társadalmi meghatározottságát elfogadva, a pszichikus tulajdonságok nem csupán formai oldalai a tudatnak. Bár a világnézet ideológiai képződmény, a jellem pedig pszichológiai és a kettő nem fedi egymást, mégsem lehet a jellemet mint pszichikus tulajdonságot csupán formainak tekinteni. „A világnézet, az erkölcs, amelyek az embert szisztematikusan egy meghatározott módon viselkedésre ösztönzik, szokások — megszokott erkölcsi magatartásmódok formájában mintegy leülepsznek s megszilárdulnak jellemében — állapítja meg Rubinstein —, és szokássá válva az ember „második természetévé” lesznek [17].

Még kevésbé fogadható el az „esztétikum (ízlés)” tartalmi és az „irányulás”, mint pszichikus tulajdonság formai megkülönböztetése. A személyiség irányulása tulajdonképpen a személyiség egészét (tartalmi és formai egységét, a „szociális és a pszichikus” struktúráját) fejezi ki. Olyan bonyolult képződmény, amely körvonalazza az emberi tevékenység és magatartás mindazon tendenciáinak sajátosságait, amelyek társadalmi síkban határozzák meg viszonyulásait másokhoz, önmagához stb. [18] A személyiség irányulása tulajdonképpen a személyiség motivációs szféráját tükrözi, amely megmutatkozik célkitűzéseinek sajátosságaiban, szükségleteiben, érdeklődés-

ben, a társadalom és a saját egyéni élete lényeges jelenségeihez való viszonyában, beállítódásában. Ebben az értelemben az irányulás legalább annyira tartalmi oldala a tudatnak, mint az esztétikum (ízlés).

A tudat szerepét és helyét a személyiségstruktúrában véleményem szerint akkor tudjuk meghatározni, ha a személyiséget mint az ember pszichikus folyamatainak, állapotainak és tulajdonságainak egyetlen egységes rendszerét fogjuk fel. A személyiség, mint struktúra nem egyszerű egymásmellettiége az egyes absztrakt pszichikus sajátosságoknak. A tudat ezen struktúra központi összekötő magja, melyen keresztül a személyiség egységének összes megnyilvánulásai elérhetők. A személyiség tevékenységének kiinduló komponenseit az egyes motívumokat a tudat integrálja motivációs rendszerre, szelektíven bekapcsolódik a személyiség viszonyulásainak rendszerébe, és nemcsak tükrözi a tevékenység folyamatát, hanem a pszichikus struktúrán keresztül, közvetlenül a pszichikus folyamatokban regulázza a személyiség tevékenységét és viselkedését. A személyiség és a környezet kölcsönhatásában „*a személyiség összes oldalainak kapcsolatát a tudattal az határozza meg, hogy a személyiség legkülönbözőbb tevékenységformáinak a folyamatában a tudatban fixálódnak a személyiség erkölcsi és társadalmi tapasztalatai*” [19].

Az előzőekben utaltam arra, hogy a személyiség pszichikus struktúrájáról szólva nem lehet figyelmen kívül hagyni a struktúra komplex jellegét. Ha a személyiség strukturális elemeit csak az úgynevezett „pszichikus tulajdonságokra” (jellem-irányulás stb.) korlátozzuk, és elválasztjuk az őket létrehozó pszichikus folyamatoktól és állapotoktól, akkor akaratlanul is a tevékenység belső feltételek által történő determinációját fogadjuk el. A személyiség valamennyi pszichikus folyamat belső feltételeinek összessége, és ilyen értelemben „*a pszichikus sajátosságok és a folyamatok egymástól való elválasztása a külső és belső feltételek sérválasztásának a pszichikumba vetített eredménye*” [20].

A pszichikus struktúra összefüggéseiről az eddigiek során több vonatkozásban volt szó. Célszerűnek látszik a pszichikus tulajdonságok egymáshoz való kapcsolatát néhány vonatkozásban felvázolni.

Az egyes tulajdonságok kölcsönös viszonya talán a legteljesebben *a jellemben* tükröződik. Ennek tulajdonítható bizonyos vonatkozásban a jellem és a személyiség helytelen azonosítása. Ugyanakkor arra is rá kell mutatni, hogy a jellemet mint pszichikus tulajdonságot nem lehet csupán a személyiség részmegnyilvánulásának tekinteni. A jellem a személyiség fejlődésének elsődleges produktuma, amely sajátosan nyilvánul meg tevékenységében. A személyiség fejlődése során a jellem maga válik a fejlődés feltételévé és eredményévé. A jellemben tükröződnek az irányultság sajátosságai (szükségletek, érdekek, eszmék); a személyiség kommunikatív jellemzői (viszonyulásai); akarati és intellektuális tulajdonságai, dinamikus — emocionális megnyilvánulásai, melyek temperamentumából alakulnak ki. A pszichológusok többsége *a temperamentumot* a jellem természeti alapjának, egyik komponensének fogja fel. Eszerint a temperamentum szervezen beletartozik a jellem struktúrájába, mint a jellem dinamikus oldala. Ez a dinamikus jelleg a személyiség megnyilvánulásainak, a pszichikus folyamatok lefolyásának meghatározott gyorsaságában jut kifejezésre. Mások külön személyiségtényezőnek tekintik, mint a személyiség érzelmi-indulati és cselekvésbeli reagálásmódját [21]. A jellem és a temperamentum bár a pszichikus tulajdonságok különböző vonatkozásai, összefüggésük mégis nyilvánvaló. A temperamentum annyiban tekinthető közvetlenül a jellemhez tartozónak, amennyiben az életfeltételek és a nevelés hatására a temperamentum természeti tulajdonságai átépülve rögzülnek a jellem struktúrájában más alapvető komponensekkel együtt. A *képesség és a jellem* kölcsönhatásában nagy szerepe van *a tevékenységnek*.

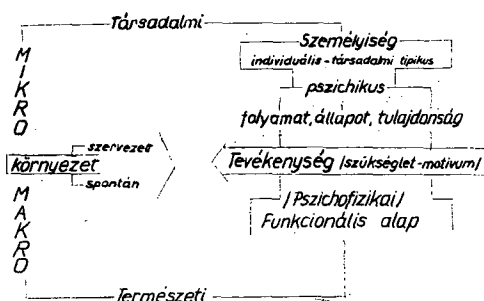
A személyiség fejlődése során a jól szervezett tevékenység folyamatában nemcsak az adottságokból bontakoznak ki a képességek, hanem formálódik a jellem is [22].

A jellem és a képességek valamint a többi pszichikus tulajdonságok integrált jellege a személyiség viszonyulásaiban fejeződik ki. A viszonyulások a személyiség individuális, szelektív, tudatos kapcsolatainak egységes rendszerét képviselik az objektív valósággal, a környezettel összefüggésben [23]. *A pszichikus folyamatok, állapotok és tulajdonságok, valamint a személyiség viszonyulásai mintegy a struktúrák szintézisét alkotva, a környezettel kölcsönhatásban szerves egységként funkcionálnak.* A tevékenység folyamata mindig az állapot meghatározott funkcionális-dinamikai hátterében fejlődik ki, lefolyásában megnyilvánul a személyiségnek a tevékenység céljához való viszonya, pszichikus struktúrájának valamennyi komponense, de nem külön-külön, hanem ötvözötten a személyiség tulajdonságaként. A viszonyulás fogalma tulajdonképpen a személyiség szociálpszichológiai aspektusát emeli ki, sajátosan kifejezve a szubjektum—objektum és a szubjektum—szubjektum kapcsolatát. A személyiség szükségletei a legteljesebben a viszonyulásaiban fejeződnek ki, kezdve a szükségletek alacsonyabbrendű (anyagi) formáitól a magasabbrendűekig (szellemi).

A személyiség és a környezet kölcsönhatásában a tevékenység során alakul ki a személyiség viszonyulásainak rendszere, amely tartalmazza az érzelmi (intellektuális, esztétikai, morális) viszonyulás különböző formáit, más emberekhez és önmagához (értékelő viszonyulás), a tanuláshoz és a munkához stb. való viszonyának motívumait. A személyiség pszichikus struktúráját vizsgálva, kezdve a pszichikus folyamatoktól a személyiség viszonyulási rendszeréig, nem választhatjuk külön az egységes struktúrát alkotó faktorokat.

A személyiség tanulmányozásánál rendkívül figyelemre méltónak tartjuk L. I. Bozsovics megállapítását, amely szerint lényeges különbség van aközött, hogy minden egyes tulajdonságot a személyiség mint egész aspektusából vizsgáljuk vagy a különböző tulajdonságok összességéből állítom össze a személyiséget [24]. Ez utóbbi eljárás a maga teljességében soha nem tárhatja fel a személyiség struktúrájának lényegi összefüggéseit, a személyiség és a környezet sokrétű kapcsolatát.

4. Befejezésül megkíséreljük felvázolni a környezet és a személyiségstruktúra hatásmechanizmusának főbb vonatkozásait.



5. ábra

A környezettel való kölcsönhatás során a személyiség mint szerves egység funkcionál. *A tevékenységben az egész személyiség nyilvánul meg.* Ez teszi lehetővé, hogy a személyiség fejlődésének bármely szakaszában sajátosan reagál a környezeti

(spontán vagy szervezett) hatásokra, nemcsak a környezet hat a személyiségre, hanem a személyiség a környezethez viszonyulva, a tevékenység aktuális formáin keresztül hat a környezetre, maga is formálja azt.

A természeti-társadalmi környezet, elsősorban a *nevelés és az oktatás* elsődleges döntő szerepet játszanak a pszichikum fejlődésében, de nem a szubjektumtól függetlenül határozzák meg annak fejlődését. A determinizmus elvének egyik aspektusa a biológiai és a társadalmi determináció viszonyának kérdése, a külső hatások és a belső törvényszerűségek összefüggése, amely közvetlenül kapcsolódik a fejlődés problémájához. Elismerve az emberi tudat társadalmi természetét, a tudat és a tevékenység elve feltételezi az örökletes, a biológiai evolúció figyelembe vételét is [25].

A személyiség fejlődése során nem a pszichikus tevékenység egyes aktusai kerülnek aktív kapcsolatba a környezettel, hanem maga a szubjektum, melynek fejlődése elsősorban egyéni ontogenetikus fejlődésének mélyreható strukturális sajátosságaitól és e fejlődést befolyásoló környezeti tényezőktől függ. A személyiség fejlődését sajátos „*önkibontakozásnak*” tekinthetjük, melynek során keletkező ellentmondások (motívumok harca) kialakulásában és megoldásában alapvető szerepet tölt be a társadalmi környezet. A „*külső*”, mint az ellentmondások keletkezésének oka egyben a bekövetkező változás feltétele is. A külső hatások „*belső*” adottságok alapján realizálódnak és már mint belsővé vált indítékok vesznek részt az ellentmondások keletkezésében. A személyiség társadalmi gyakorlata során keletkező ellentmondások alapját tehát belső indítékok (motívumok) képezik, melyek ugyan „közvetlenül” előidézői az ellentmondásnak, de „közvetetten” (belsővé válva) mindig szerepel a külső ok is [26].

L. N. LANDA a behaviorizmus alapvető hibájának nem azt tartja, hogy a viselkedést (magatartást) a külső hatások (stimulusok) kölcsönösségében tanulmányozta, hanem az S—R formula alapvető fogyatékosága abból a feltételezésből adódik, hogy a tudomány tárgya csak az lehet, ami közvetlenül megfigyelhető jelenség. A tudatnak az a felfogása, hogy a pszichikus vagy tudati jelenségek (mivel objektíve nem ellenőrizhetők) nem tartoznak a pszichológiai kutatás szférájába, szükségszerűen azt eredményezi, hogy a személyiséget biológizált „reflex-mechanizmusaként”, a tevékenység „késztség-komplexumokként” fogják fel [27]. A determinizmus elvének dialektikus materialista értelmezése a tudat és a tevékenység bonyolult kölcsönhatásában vizsgálja a környezet és a személyiség hatásmechanizmusát. E kölcsönhatásban a pszichikus nemcsak megnyilvánul, hanem formálódik is. Tevékenysége során a személyiség specifikus formában sajátítja el a társadalmi hatásokat, miközben magatartásában, más emberekhez, a közösséghez, a társadalomhoz, a munkához stb. viszonyában kifejezi belső világát, társadalmi lényegét.

Az ember, mint személyiség — állapítja meg RUBINSTEIN — alapegysége a társadalmi viszonyulások rendszerének, tényleges hordozója ezeknek a viszonyulásoknak. Egyéniség azért, „mert különleges, egyedi, nem ismétlődő sajátosságai vannak”, személyiség, mert „*tudatosan határozza meg környezetéhez való viszonyát*” [28]. A személyiség vizsgálatánál a személyiség- és társadalomlélektani aspektus érvényesítése feltétlenül indokolt, mivel a szociálpszichológiai jelenségek, amelyek az emberek együttes tevékenysége folyamatában jönnek létre, alapvetően hatnak az emberre. A társadalmi hatásokat a személyiség nem mechanikusan tükrözi, hanem az anyagi életfeltételek, az ideológiai és egyéb hatások a személyiségben ötvöződnek, sokrétű viszonyulásaiban és tevékenységében tükröződnek.

A személyiség pszichikus struktúrájának értelmezésénél, e struktúra elemeinek (pszichikus folyamatok, állapotok, tulajdonságok) összefüggéseit csak néhány vonatkozásban érintve, a tudat és a tevékenység szerepét kiemelve, a külső és a belső fel-

tételek dialektikus egységét kívántuk szemléltetni, hangsúlyozva a személyiség társadalmi determináltságát, melyet alapvetőnek tartunk a személyiség marxista felfogásánál.

JEGYZETEK

- [1] Vö. MARX, Tézisek Feuerbachról. MEM 3. Bpest., 1960. 9. „az emberi lényeg nem valami az az egyes egyénben benne lakozó elvontság. Az emberi lényeg a maga valóságában a társadalmi viszonyok összessége”. Lásd még MARX, Gazdasági-filozófiai kéziratok 1844-ből. 70—2; MÁRKUS GYÖRGY, Marxizmus és antropológia. Akadémiai Kiadó. Bpest., 1966. 5—49; LICK JÓZSEF, Személyiség és filozófia. Kossuth Kiadó. 1969. 4—20; FARKAS ENDRE, Szabadság és egyéniség. Kossuth Kiadó. 1968. 135—69; ADAM SCHAFF, Marxizmus és egyén. Kossuth Kiadó. 1968. 90—150; I. SZ. KON, Az én a társadalomban. Kossuth Kiadó. 1969. 7—26, 65—76.
- [2] A személyiség értelmezésénél nem kívántam foglalkozni a pszichikus struktúra és általában a személyiségelmélettel kapcsolatos rendkívül szerteágazó nyugati pszichológiai irányzatokkal, és azok kritikájával. Annyit kívánunk ezúttal megjegyezni, hogy mindazon nyugati pszichológiai iskolák, amelyek a személyiség kérdésével foglalkoznak filozófiai alapjukat tekintve valamely pozitivistá, neopositivistá, egzisztencialista, neotomista vagy egyéb filozófiai irányzatokra vonatkoztathatók. Filozófiai alapjukból eredően az alaklélektan, a perszonalizmus, a behaviorizmus, a pszichoanalitikus iskolák mind metodológiai elveik, mind vizsgálati eljárásaik tekintetében különböznek a marxista személyiségfelfogástól. Kétségtelenül sok tekintetben gazdagította a pszichológiát általában és személyiséglelektant különösen W. STERN, K. LEWIN, G. ALLPORT, S. FREUD, R. CATTEL és mások munkássága, elsősorban azzal, hogy felhívta a figyelmet az ember szubjektív szférájának vizsgálatára, az ösztönzők, a motivumok kutatásának fontosságára. A személyiség értelmezésénél azonban a „külső” és a „belső” viszonyának helytelen felfogása, a személyiség és a környezet viszonyának mechanikus értelmezése, filozófiai alapjukból adódóan a tudat, az anyagi és az eszmei dualista szemlélettel történő interpretálása alapvetően megkülönbözteti ezeket a pszichológiai irányzatokat a marxista pszichológiától. Választóvonalnak tekinthetjük a személyiség értelmezésénél a determinizmus kérdését, amennyiben a marxista pszichológia a személyiség kialakulása és fejlődése feltételének a külső és a belső feltételek dialektikus kölcsönhatását tekinti, a tudat anyagságát és megismerhetőségét, a személyiség társadalmiságát elfogadva a marxista ismeretelméleten alapszik.
Vö. Filozófiai problémák a magasabbrendű idegműködés fiziológiájában és a pszichológiában. Akadémiai Kiadó. Bpest., 80—185, 520—591.
OJZERMAN, T. I., A személyiség problémája a mai burzsoá filozófiában és szociológiában. Tájékoztató. 1—2 (Kézirat).
DURÓ LAJOS, A pszichológia története és a mai nyugati pszichológia. Magyar Pszichológiai Szemle. 1964. XXI. 3.
E témához lásd még a személyiségstruktúra vonatkozásában: GARAI LÁSZLÓ, Személyiség-dinamika és társadalmi lét. Akadémiai Kiadó. Bpest., 1969. 46—66. LICK, J. i. m. 194—206.
LEWIN, K., The dynamic theory of personality. New York. 1935.
ALLPORT, G., Personality. New York. 1928.
CATTEL, R., Personality and motivational structure and measurement. New York. 1957.
GUILFORD, G., Personality. New York. 1959.
SAHAKIAN, W., Psychology of personality. Chicago. 1966.
Бозик, Р. А., Кризис современных буржуазных концепций личности.
Вопросы философии и психологии. Изд-во. ЛГУ. сб. 1968. 15—9.
Ананьев, Б. Г., Психологическая структура человека как субъекта. Человек и общество. ЛГУ. 1967. Т., II. 235—49.
Мясищев, В. Н., Структура личности и отношения человека к действительности. Доклады на совещании по вопросам психологии личности. РСФСР, М., Изд-во. АПН. Р. 1956.
- [3] A funkciók tanulmányozása feltétlenül indokolt, mivel a pszichikus folyamatok funkcionális alapon keletkeznek, de a folyamatok nem redukálhatók magukra a funkciókra. A személyiségnek, mint — elsősorban külső tényezők hatására kialakult — „belső feltételek összességének” tanulmányozását nem helyettesítheti az egyes funkciók, funkcionális struktúrák személyiségtől független vizsgálata. Vö. DURÓ LAJOS, Időszzerű neveléslelektani vizsgálatok a Szovjetunióban. Magyar Pszichológiai Szemle. XX/1. (1964) 281.
- [4] ANANYJEV i. m. 240.
- [5] RUBINSTEIN, SZ. L., Lét és tudat. Kossuth Kiadó. Bpest., 1962. 311.
- [6] A pszichikus folyamatok és tulajdonságok kombinatív összefüggéseinek sémajazban történő ábrázolását lásd még: VECZKÓ JÓZSEF, Környezeti ártalmak és személyiségzavarok néhány

- pszichológiai problémája. Acta Universitatis Szegediensis Sect. Faed. et Psych., Szeged. 1965. 23—37.
- [7] RUBINSTEIN i. m. 243.
- [8] Ковалев, А. Г., Психология личности. Ленинград. 1963. 19—40.
- [9] Левитов, Н. Д., О психических состояниях человека. «Просвещение». М., 1954. 20.
- [10] KOVALJOV, A. G., A pszichológiai folyamatoknak, a személyiség állapotainak és tulajdonságainak összefüggése. Magyar Pszichológiai Szemle. XX. (1963) 3.
- [11] GERÉB GYÖRGY—BERENCZ JÁNOS, Általános pszichológia. [Kézirat.] Tankönyvkiadó. Bpest., 1965. 85, 179.
- [12] Uo. 241.
- [13] PAVLOV, I. P., Válogatott Művei. Akadémiai Kiadó. Bpest., 1953.
- KOVALJOV i. m. 189.
- Ухтомский, А. А., Собрание сочинений. т. I. ЛГУ. 1950. 288.
- Перов, А. К., Развитие черт характера из психических процессов и временных состояний человека. сб. «Материалы психологического совещания по психологии». М., Изд-во. АПН. РСФСР. 1957.
- Распопов, П. П., К вопросу о «картине поведения» и типе нервной системы. Вопросы Психологии. 1959. № 6.
- [14] Vö. RUBINSTEIN, Sz. L., A pszichológia fejlődése. Elvek és utak. Tankönyvkiadó. Bpest., 1967. 146; LÉNÁRD FERENC, Az általános pszichológia személyiség fogalma és pedagógiai alkalmazása. Pedagógiai Szemle XV. (1965) 3.
- [15] Garai i. m. 112.
- [16] Lick i. m. 203.
- [17] „Ebben az értelemben azt mondhatjuk, hogy a jellem bizonyos mértékig nem mindig tudatosult és elméletileg nem mindig megfogalmazott világnézet” vö. RUBINSTEIN, Sz. L., Az általános pszichológia alapjai. Akadémiai Kiadó. II. 1028.
- [18] Якобсон, П. М., Психологические проблемы мотивации поведения человека. Изд-во. Просвещение. М., 1969. 178—89.
- [19] Иванова, И. И., О некоторых аспектах проблемы «личность и сознание». Материалы III. Всесоюзного Съезда Общества Психологов СССР. т. I. М., 1968. 324.
- DURÓ LAJOS, A személyiség pszichológiájának kérdései. Magyar Pszichológiai Szemle. XXVI/2:262.
- [20] RUBINSTEIN i. m. I 14 I. 158.
- [21] GERÉB—BERENCZ i. m. 194.
- [22] Крутецкий, В. А., Проблема характера в советской психологии. Психологическая Наука в СССР. Изд-во. АПН. РСФСР. М., 1960. т. II. 47—74.
- Теплов, П. М., Исследование свойств нервной системы как путь к изучению индивидуально-психологических различий. (там же 15.)
- [23] Мясишев, В. Н., Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека. Псих. Наука в СССР. АПН. РСФСР. М., 1960. т. II. 110—126.
- [24] Божович, Л. И., Личность и ее формирование в детском возрасте. Изд-во. «Просвещение» М., 1968. 40.
- [25] RIESZ BÉLA, A marxista dialektika módszere és a tanulói személyiség fejlődése. Módszertani Közlemények. Szeged. V/4:251—5.
- [26] Веденов, А. В., Роль внутренних противоречий и способов их преодоления в развитии личности. Вопросы Психологии. 1963. № 1.
- [27] LEONTYEV, A. N., A pszichikum fejlődésének problémái. Kossuth Kiadó. Bpest., 1964., valamint I 2 I kritikai megjegyzései és irodalmi utalásai.
- [28] RUBINSTEIN i. m. I 14, I 143.

К ПОНЯТИЮ ПСИХИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ЛИЧНОСТИ

Б. Рус

Основная проблема разработки марксистской теории личности это «сущность человека», выяснение соотношения «общество и личность». При решении этих вопросов интегрируются разные науки с особых исследовательских аспектов.

Одной из важных областей исследований психологии является исследование отдельных компонентов психической структуры, их связей и взаимодействия. На основе анализа литературы автор исходит из той основной концепции, что структура личности является единой,

связной системой. Критикуя атомистическое понятие личности, он исследует динамику взаимодействия психических процессов, состояний и свойств составляющих диалектическое единство в структуре личности. По его мнению, всякое изменение в психической структуре происходит вертикально и горизонтально. Качественные изменения, происходящие в результате «внешнего» и «внутреннего» взаимодействия, действительны не только для отдельных элементов структуры, но и для всей структуры личности. Принимая и диалектически понимая общественную детерминацию личности, он придаёт большое значение роли сознания и деятельности, отношениям личности, в которых отражается взаимосвязь человека и общества.

ZUR DEUTUNG DER PSYCHISCHEN STRUKTUR DER PERSÖNLICHKEIT

Von
B. Riesz

Als grundlegende Probleme der marxistischen Persönlichkeitstheorie erscheinen „das Wesentliche im Menschen“, die Klarstellung des Verhältnisses zwischen „der Persönlichkeit und der Gesellschaft“. Bei der Lösung dieser Fragen werden verschiedene Wissenschaften aus spezifischen Forschungsaspekten integriert.

Als eines der wichtigen Gebiete der psychologischen Forschung erweist sich die Untersuchung der einzelnen Komponente der psychischen Struktur, die sich auf deren Zusammenhänge und Wechselwirkungen bezieht. Auf Grund fachliterarischer Analyse geht der Autor von der Grundkonzeption aus, dass die Persönlichkeitsstruktur ein einheitliches, zusammenhängendes System ist. Die atomistische Auffassung von Persönlichkeit kritisierend untersucht er die Dynamik der Wechselwirkung der in der Persönlichkeitsstruktur dialektische Einheit bildenden psychischen Vorgänge, Zustände und Eigenschaften. Seiner Auffassung nach vollzieht sich jede in der psychischen Struktur zustandekommende Aenderung vertikal und horizontal. Die qualitativen Aenderungen, die als Resultat der Wechselwirkung „des Aeusseren“ und „des Inneren“ zustandekommen, sind nicht nur für die einzelnen Elemente der Struktur, sondern auch für die Ganzheit der Persönlichkeitstruktur gültig. Der Autor — neben Annahme und dialektischer Deutung der gesellschaftlichen Determination der Persönlichkeit — schreibt eine grosse Bedeutung der Rolle des Bewusstseins, der Tätigkeit und der Einstellung der Persönlichkeit zu, durch die das Verhältnis zwischen dem Menschen und der Gesellschaft widerspiegelt werden.

A TANYAI ÁLTALÁNOS ISKOLAI TANULÓK HÁTRÁNYOS HELYZETÉNEK VIZSGÁLATA CSONGRÁD MEGYÉBEN

Írta: ZENTAI KÁROLY

Alkotmányunk értelmében a művelődéshez minden magyar állampolgárnak egyenlő joga van. Ebben a rövid tanulmányban arra vállalkozunk, hogy megvizsgáljuk, vajon Csongrád megye tanyavilágában e jogból következő elveknek maradéktalan megvalósulását milyen tényezők gátolják.

1930-ban hazánk lakosságának csupán 48,5%-a rendelkezett az elemi népiskola VI. osztályának megfelelő végzettséggel. 26,1% legfeljebb a IV. osztályt végezte el. A hatévesnél idősebb lakosznak csaknem 10%-a analfabéta volt, illetőleg ebből 0,8% olvasni tudott, de írni nem. Erről a Magyar Statisztikai Zsebkönyv 1938. évi VII. évfolyama tájékoztat, tehát a valóságos helyzet ennél csak rosszabb lehetett.

1930-ban a lakosság 51,8%-a élt őstermelésből. Ugyanekkor ez az arány az alföldi megyékben 56,6%. Az alföldi tanyavilág sajátos életkörülményeket s ezekhez idomuló életformát teremtett. Hazánk lakosságának igen tekintélyes része élt ez életformák között. Vajmi kevés volt az a törődés, amely új erőket vitt ebbe a lassan változó, vontatva haladó világba. A népiskolai tantervek készítői pl. eleve csökkentett és más tananyagot írtak elő a tanyai tanulók számára. E megjegyzés nem a tantervi anyag bizonyos mérvű súlypontosítására és szükségszerű szelektálására vonatkozik, hanem a *tartalmilag másra*.

A felszabadult ország megváltozott viszonyai tanyai lakosságunk életfeltételeit, körülményeit is átalakították. Ezzel azonban még nem szűnt meg a tanyavilág. Az itt élő emberek objektív körülményei ma sem azonosíthatók a zárt települési viszonyok között élő falusi, városi lakosságáéval. Így az sem szorul igazolásra, hogy a tanyai gyerekek számára biztosítható művelődési lehetőségek is másként jelentkeznek, mint a városban.

Számos körülmény arra készítette a Csongrád megyei Népi Ellenőrzési Bizottságot, hogy egy reprezentatív vizsgálat keretében konkrét adatokkal tisztázza azokat az objektív körülményeket, amelyek a tanyai általános iskolai tanulók hátrányos helyzetét előidézik, néha még szükségtelenül is fokozzák.

A vizsgálatban művelődésigazgatási és szakszervezeti megbízottak vettek részt és ebbe a munkába bekapcsolódott főiskolánk Neveléstudományi Tanszéke is. A vizsgálat előkészítésével, a vizsgálati program és módszer kidolgozásával a NEB e sorok íróját bízta meg. Ennek a tanulmánynak az a célja, hogy a vizsgálat általános, valamint a tanárképzés szempontjából is hasznos tanulságait összegezze. Ezért szükségesnek látszik azoknak az adatoknak a felsorakoztatása és elemzése, amelyek a tanyai tanulók hátrányos helyzetét leginkább jellemzik.

1. Alapformáját tekintve az adatgyűjtés — bizonyos változtatásokkal — a NEB vizsgálatok szervezeti formáinak alkalmazásával történt. A vizsgálat témájában érdekelt szervek együttműködését a NEB szervezte meg. Kijelölte a vizsgálatért felelős személyt, aki a vizsgálati eljárás módozatait részletesen kidolgozta.

A vizsgálat kiterjedt Csongrád megye egész területére. A következő kérdéseket vizsgáltuk:

- a tanyai iskoláknál végbement változások,
- az iskolák külső és belső rendje, felszereltsége,
- az iskolában folyó nevelő-oktató munka jellemzői, az oktatást gátló körülmények,
- oktatási eredmények,
- a tanulók pályaválasztási lehetőségei.

Egy ilyen rövid tanulmány keretében valamennyi szempontot kielégítő elemzés nem valósítható meg.

A vizsgálat 23 tanyai iskolára terjedt ki, vagyis a megyei kislétszámú iskolák 12,1 %-ára. Hat falusi és négy városi iskolában végeztünk kontrollvizsgálatot.

A vizsgálatot valamennyi iskolában egységesen megállapított szempontok alapján és részletesen kidolgozott módszer szerint egyszerre két-két nevelő végezte. A második ütemben egységes feladatlapok felhasználásával ugyanazon a napon a kijelölt iskolák mindegyikében, mindkét tagozatban tanulmányi eredmény szint-felmérést végeztünk: számtanból, magyarból, történelemből és kémiából. A feladatlapokat a területet jól ismerő megyei szakfelügyelőkkel egyetértésben állítottuk össze. A NEB és az érdekelt szervek figyelme elsősorban arra irányult, hogy a tanyai iskolák hátrányos helyzetén milyen intézkedésekkel lehetne változtatni.

Az elemzés alapjául szolgálnak: az iskolaegységeknél készült jegyzőkönyvek, 410 tanuló feladatlapjai a megvizsgált tantárgyakból, a vizsgálatba bevont szakfelügyelők (Balácsi Lajos, Révész Pál, Kriván Zoltán, Vidéki Ferenc, Győri János) összefoglalói, a hivatalos statisztikai kiadványok. A témával a vizsgálat ideje alatt Pünköshti Árpád a Népszabadság hasábjain 1969 júniusában „A kérdőjeles tanya-világ” címmel cikksorozatban, majd a vizsgálati adatok alapján az év novemberében „Messze az iskola” címmel foglalkozott.

2. Jelenleg érvényben levő jogszabályaink szerint az általános iskolák mindegyikében egységes a követelményrendszer, amelyet a tanterv határoz meg. Az általános iskolai bizonyítványok is erről tanúskodnak, miután azok érvényessége független attól, hogy azt a tanuló melyik iskolában szerezte. Felületes vizsgálódással is megállapítható, hogy a tanyai iskolalátogatási, valamint az iskola szervezett oktatási körülményei lényegesen mások, mint a falusi, városi gyermekeké. A közvélemény szerint a körülmények különböző volta a tanyai gyermekek számára mind az iskoláskorban, mind életük későbbi során hátrányt jelent. Lehet-e a tanyai tanulók hátrányos helyzetét megszüntetni vagy csökkenteni? Feltételezésem szerint ez a hátrány jelentősen csökkenthető.

3. A tények megismeréséhez hozzátartozik néhány fontos számadat elemzése is. Egy-két szám kivételével csupán az 1969. október elsejei állapotnak megfelelő adatokat közlöm, mégpedig az összehasonlítás érdekében a megyei adatokat az országos adatokkal állítom szembe.

	országos	Congrád megyei
	a d a t	
az ált. iskolák száma	5 620	295
a tanulócsoportok száma	41 899	1 420
a tanerők száma	62 834	2 119
a tanulók száma	1 177 887	35 920
az iskolák jellege:		
osztott	1 030	70
részben osztott	929	35

	országos	Csongrád megyei
	a d a t	
kislétszámú iskola:		
3 csoporttal	100	6
2 csoporttal	848	85
1 csoporttal	1 411	99
a kislétszámú iskolák az		
összes isk. %-ában	4,2 %	6,1 %
a tanulók közül		
osztott iskolába jár	978 503	26 835
részben osztott iskolába jár	127 972	3 727
kislétszámú iskolába jár	71 412	5 358
a kislétszámú iskolák tanulói		
az összes tanuló %-ában	6,6 %	14,8 %

A kislétszámú iskolák tanulóinak mitegy 7,5%-a jut Csongrád megyére, legalább ugyanennyi felelősség terheli a tanyai tanulókkal kapcsolatban is megyénket. Aligha szorul igazolásra, hogy 5000-nél több tanyai tanuló számára alkotmányunk értelmében az ország valamennyi gyermekével azonos művelődési lehetőség járna, azonban ennek realizálását olyan objektív körülmények is akadályozzák, amelyek részben megváltoztathatók lennének.

A tanyai tanulók hátrányos helyzete a tanyarendszer adott körülményei között is lényegesen csökkenthető. Bizonyos vonatkozású előrehaladást jelentett a tanyai iskolák egy részének körzetesítése. A kislétszámú iskolákat úgy szervezték át, hogy ezekben lehetőleg csak alsó tagozat működjék. A f. tanévben a 2359 kislétszámú iskola közül 1737, vagyis 73,6% csupán alsó tagozattal működik. Sajnos, ezek zöme egy tanulócsoporthoz tartozik. A körzeti iskolák száma 1949—1966 között 311-ről 1072-re emelkedett, azóta ismét némileg csökkent, a f. tanévben már csupán 1030. A tagiskolák száma ugyanezen idő alatt 468-ról 1758-ra emelkedett. Ezek szerint az ország összes általános iskoláinak 31,3%-a körzeti iskolai feladatokat is ellát. Csongrád megyében mindössze 29 körzeti iskola (az iskolák 9,6%-a) működik 49 tagiskolával.

A körzetesítés kényszermegoldás. Kétségtelenül fokozza az oktatás szakszerűségét, emeli a közvetlen órák számát, azonban mind a tanulókra, mind a szülőkre jelentős terhet ró a körzeti iskolák nagy távolsága. Ez már önmagában is nagy hátrány a tanyai tanulók számára. Szervezési intézkedéssel így valójában keveset oldottunk meg, illetőleg csak a közvetlenül érdekelt tanyai lakosság nagyobb áldozatvállalása árán.

A városi és községi iskolákban működő napközi otthonok a tanítási órán kívül nyugodt tanulási lehetőséget nyújtanak a tanulók számára. A szakszerű irányítás, a felügyelet és a tanulók étkeztetése nagyon komoly előny a zárt településű helyeken működő iskolákban. A városi tanulók 26%-a veszi igénybe a napközit. Csongrád megye járásaiban ez az arány kedvezőtlen, mivel a tanulóknak csupán 10,8%-a napközis. Ennek magyarázatát abban kell keresnünk, hogy a járások 21650 tanuló-jából 5358 (24,7%) kislétszámú iskolába jár, s részükre napközi otthoni ellátás gyakorlatilag nem biztosítható. Nem tudunk olyan szervezési intézkedést javasolni, amely ezt a kérdést megoldaná.

4. A tanyarendszer akár gyors, akár egyszerű felszámolása a közeljövőben nem lehetséges. A távolabbi jövő természetesen megérleli a tanyarendszer felszámolását. Egyelőre azonban — bármennyire meghökkentőnek látszik — ma is születnek új tanyák (amint ezt Kiss Gy. János a Magyar Hírlap 1969. október 17-i számának 7. oldalán írja). Pünkössti Árpád hivatkozott cikksorozata szerint a szegedi járásban évente 100 új tanya épül. Kétségtelen, hogy a tanyai iskolák egy részét az elnéptelenedés miatt meg kellett szüntetni. Így 1954—1969-ig 965 iskola szűnt

meg az országban, s ezek zöme tanyai. Csongrád megyében 1968 óta 14 iskola szűnt meg, s további 8 iskola szünetel.

Nem csoda, ha a kislétszámú tanyai iskolák fejlesztésére, sőt karbantartására is kisebb gondot fordítanak, mint a többi iskolára. Az iskolák rendszeres karbantartására biztosított fedezet arra ad lehetőséget, hogy egy-egy iskolát 10 évenként felújíthassanak. Így az iskolák fő épületei aránylag megfelelően karbantartottak, a melléképületekről ugyanez már nem mondható el. Igen jelentős, hogy legtöbb helyen rossz az ivóvízellátás.

A megvizsgált iskolák közül csak 15 rendelkezett villannyal.

Ha arra gondolunk, hogy a tanyai iskolák épületének tekintélyes része 60—70 évnél is régebb, nem szükséges indokolni, hogy ezekben az iskolákban nincs szertárhelyiség, sok helyen hiányzik az előszoba vagy a folyosó is, ahol a tanulók ruháikat elhelyezhetnék. Fél évszázaddal ezelőtt erre még kevés gondot fordítottak. A taneszközök, szemléltető eszközök elhelyezésére legtöbb helyen egy-két szekrény szolgál. A villannyal rendelkező iskolákban megtalálható a diavetítő, rádió, televízió, magnetofon vagy hanglezárási eszköz.

Az irányító szervek gondoskodnak arról, hogy a szükséges térképek és szemléltető képek minden iskolában meglegyenek. Ez a minimális felszerelés mindenütt megtalálható, de didaktikai szempontból aligha mondható elegendőnek. A természettudományi tárgyak oktatásához szükséges eszközök egy része barkácsolással is előállítható, illetve gyűjtéssel, preparálással biztosítható volna. De ki végezze el ezt a munkát, és hol helyezték el az ilyen gyűjteményt? Így tehát a fizika, kémia, az élővilág tanítása nélkülözi a szemléltető eszközök jelentős részét. A tanulókísérletekhez, gyakorlatokhoz szükséges felszerelés teljesen hiányzik, de ha volnának is ilyen eszközök, mikor és hol használnák azokat. Érthető, hogy pl. a hővezetési kísérlet helyi tantervükben megvizsgált öt iskola „szertárkészlete” az utóbbi négy év alatt semmi-vel sem gyarapodott, viszont három iskola tv-t kapott.

Az iskolák anyagi ellátottságának egyik alapvető kérdése a könyvtár. A számszerű adatok e tekintetben nem mindenütt rosszak. Pl. Sósalmoson a 192 könyvből 45, Alsókopáncson 736 könyvből 516 a „nevelői könyvtár” alkotja. A tartalmi vizsgálat már sokkal kedvezőtlenebb eredménnyel jár. A nevelői könyvtárak állományát főleg általános ismeretterjesztő és nem pedagógiai kiadványok képezik. Ezért a nevelői saját továbbképzéséhez és az órákra történő felkészüléséhez ezek a könyvtárak kevés segítséget nyújtanak. Tehát mielőbbi komoly könyvtárrevízió és „rekonstrukció” szükséges.

Jogosan vetik fel a kérdést a művelődéspolitikusok és közgazdászok, vajon érdemes-e ezekbe a kislétszámú iskolákba nagyobb összegeket befektetni. A csomorkányi iskolának pl. 1968/69-ben 8 tanulója volt. Az iskolai év költsége 54415 Ft. Ebből a bérköltség 36 736 Ft. Az egy tanulóra eső évi költség 6803 Ft, vagyis 10 hónapos szorgalmi időt számítva havi 680 Ft. Alig hihető, hogy a szülők általános iskolás gyermekükért — ha ezt nekik kellett volna megfizetniük — ekkora anyagi áldozatra vállalkoztak volna. Pedig a költségvetés ezt az összeget ugyanilyen kedvezőtlen mutató mellett is biztosította.

Ezért egyes iskolák fejlesztése, sőt fenntartása sem indokolt. Ez azonban a tanulók hátrányos helyzetén mit sem változtat. Egyesek sokat várnak attól, hogy az iskolákba bevezetik a villanyt. Ezzel együtt jár az iskola-tv óráinak bekapcsolása is. Kétségtelen, hogy ezzel együtt megoldódnak bizonyos problémák, pl. alkalmazható az iskolarádió, filmvetítő készülék, magnetofon, diavetítő, a folyóvíz biztosítására hidrofor szerelhető fel stb. Az iskolatelevízió adásai azonban nem pótolják a fizika, kémia, élővilág tanításához feltétlenül szükséges alapfelszerelést.

5. A személyiség fejlődésének ún. három tényezős felfogását valljuk. A tanyai gyermekek örökletes tulajdonságai semmiképpen sem kisebb értékűek, mint városi kortársaiké. Az ezzel szembenálló reakciós nézet alaptalan, azt visszautasítjuk.. Marad tehát a másik két tényező: a környezet és a tervszerű nevelőhatások rendszere.

A vizsgálat során jelentős feladatnak bizonyult a tanulók környezeti tényezőinek, szociális helyzetének felmérése. Ezért olyan módszert kellett kidolgozni, amely viszonylag rövid idő alatt megbízható adatok birtokába juttat bennünket. A számszerű feldolgozás így is hosszú munkát igényelt. Ezt főleg Balázsi Lajos makói igazgató-szakfelügyelő végezte el. Az adatokat problémánk megoldása érdekében többféle módon csoportosítottuk.

A vizsgált iskolák közül csupán néhányat említünk: Ásotthalom-Irodasor, Ruzsa-Honvéderdő, Nagymágocs-Lajostanya, Felgyő-Csukáspart stb. A kiválasztott községi kontrolliskolák székhelye: Kübekháza, Apátfalva, Kiszombor, Mindszent és Csanytelek, míg a városi iskolákat Szentesen, Makón, Csongrádon és Hódmezővásárhelyen jelöltük ki. A tanulók szülei valamennyi — tehát a kontrolliskolák esetében is — főleg mezőgazdasági foglalkozásúak.

Az otthoni környezet jellemzésére csupán néhány adatot említek. A felmért iskolák 124 hetedik osztályos tanulója közül 97-nek (78%) a szülője tsz tag vagy állami gazdaságban dolgozik, 4 egyéni gazdálkodó, 23 (18,5%) pedig egyéb foglalkozású.

A legtöbb tanyában a konyhában és egy szobában él a család. A tanulók 85,4%-a legalább negyedmagával él így két helyiségben, összezártan. Néhány tanyában hétnél is többen (13,7%) laknak egy szobában.

Alig ér haza a gyermek az iskolából, hamar világot kell gyújtani. A gyermekek 75,8%-ánál nincs otthon villany. Legtöbbször egyetlen közös lámpa mellett telik el a hosszú este. Vizsgáljuk meg a számszerűen is jól kifejezhető egyéb körülményeket.

A tanulók 25,5%-a reggel 5 óra előtt, 21,0%-a 5—6 óra között és 56,5%-a 6—7 óra között kel fel, mert messze van az iskola. Egy km-en belül a tanulók 28,2%-a, két km-en belül 41,1%-a éri el az iskolát. Ennél is távolabb lakik 30,7%. Mindehhez hozzá kell számítani a tanyai útviszonyokat. Amíg a kerékpár használható, addig nincs különösebb baj. De éppen akkor nehéz a gyaloglás is, amikor a kerékpározás is alig lehetséges.

A tanulóknak mintegy 70%-a délután részt vesz a ház körüli munkában. Csak esután kerülhet sor az iskolai feladatok megoldására. Ha a közlekedésre fordított időt is beszámítjuk, akkor ezeknek a tanulóknak a napi elfoglaltsága 12 óránál is több. Indokolt tehát az a kérdés, hogy ilyen körülmények között milyen hatásfokú lehet az iskolában végzett munka.

A 124 család 15%-ánál van tv, 17 családhoz egyáltalán nem jár újság. Legolvasottab a Szabad Föld (45) és a Csongrád megyei Hírlap (41). A tanulók 6,1%-ánál egyáltalán nincs otthon könyv. 1—10 könyv 35,4%-nál van, 20 könyvnél több kb. minden harmadik gyermek otthonában található. A letéti könyvtárak e tekintetben sokat segíthetnek. A megvizsgált tanyai iskoláknál elhelyezett letéti könyvtárak állománya összesen mintegy 10 000 kötet. Ezeket évenként cserélik. A könyvek átlagosan évenként 3—5 olvasóra akadnak, az olvasók fele azonban általános iskolai tanuló.

A gyermekek otthoni szociális és kulturális körülményei közvetlen hatást gyakorolnak fejlődésükre. Ennél is fontosabb az az „indítás”, amelyet a család felnőtt tagjainak művelődési törekvései jelentenek. A felsorolt adatok nem biztatóak.

A gyermek fejlődésének harmadik, nagyon fontos tényezője a tervszerű oktatás-nevelés. Ez kiegészíti, pótolja, korrigálja a másik két tényező hatását. Természetesen.

csak annyiban, amennyire ezt az együttesen ható másik két tényező is lehetővé teszi. Mi sem természetesebb, hogy ahol a környezeti tényezők több kiegészítésre, pótlásra adnak okot, ott a tervszerű nevelésnek-oktatásnak nagyobb feladata van. A gyermek környezetében élők kulturáltsága, tudása, érdeklődése, gondolkodásának és beszédének színvonala, nem utolsósorban ideológiai-politikai eszmevilága folyamatosan hat a gyermekre. Fontos szerepet töltenek be azok a tárgyi, anyagi körülmények is, amelyek a család életének színhelyét képezik, a családtagok részére határokat szabnak. Ebben az életkeretben a gyermek számára otthonában meghatározott, bizonyos értelemben közös szemlélet, normarendszer és ezekből eredő magatartásforma alakul ki. Feltételezhető —s ez egyelőre csak logikailag igazolható —, hogy az a közvetlen környezet, amelynek kommunikációs csatornáit az átlagosnál lényegesen szűkebbek, kisebb számúak, nem tarthat korszerűen lépést társadalmunk általános fejlődésével. A különbségek, amelyek így természetsszerűen létrejönnek, nem változatlanok, hanem egyre inkább növekvők. Logikus tehát az a következtetés, hogy a tanyai iskolákban a tervszerű iskolai oktatásra-nevelésre fokozottabb feladatok várnak.

Az előzőekben már említettem néhány tárgyi adottságot, amelyek a tanyai iskolákat az ilyen többletfeladat vállalására aligha teszik alkalmassá. A továbbiakban vizsgált feltételek sem kedvezőbbek.

Az oktatás korszerűsége a 23 különböző körülmények között működő tanyai iskola közül

5-ben 4 tanulócsoporthat

12-ben 2 tanulócsoporthat

4-ben 1 tanulócsoporthat 1—4. osztállyal,

2-ben 1 tanulócsoporthat 1—8. osztállyal működik.

21 iskolában alsó és felső tagozatot találunk, tehát a 21 felső tagozatra összesen 10 tanári képesítéssel rendelkező nevelő jut. 39 nevelő tanítói képesítéssel rendelkezik, 3 nevelő pedig képesítés nélkül tanít.

1969/70-ben országosan a felső tagozatban az összes órák 76,3%-a szakos ellátottságú. Ez 1,7%-kal jobb az előző tanévhez viszonyítva. Ugyanez a mutató, Csongrád megyében Makón 87,9%, Hódmezővásárhelyen 86,1%, Szentesen 87,6% Szegeden 96,4%. A városok elég jó, 81,6% szaktanári ellátottsága emeli a megyei átlagot, viszont a járásokban, illetőleg a tanyán ez a mutató lényegesen rosszabb. Felesleges számszerűen kimutatni, hogy a 21 felső tagozattal működő említett iskolában mindössze 10 tanári képesítéssel rendelkező nevelő az órák szakos ellátását milyen arányban biztosíthatja.

A kislétszámú tanyai iskolák felső tagozatos óráit legnagyobb részben tehát nem szakképesítésű nevelő látja el, az óraszám is alacsonyabb, mint az osztott iskolákban, s végül a tárgyi feltételek is csak lényegesen alacsonyabb színvonalon állnak rendelkezésre. A nevelők napi felkészülésének jó feltételei sem adóttak (szakkönyvtár, szaktársak szakmai segítsége stb.). Ha tehát jogos az a feltételezés, hogy ilyen körülmények között is biztosítható az oktatásnak az a színvonala, amelyet a városi iskolák körülményei között megkövetelünk, vagyis azonos követelményrendszert állíthatunk fel a tanyai és városi iskolák tanulói számára, akkor nyugodtan „leszűkíthetnénk” a városi iskolák anyagi és személyi ellátottságát is. Alig hiszem, hogy ezzel a megoldással egyetérthetnénk.

6. A tanyai iskolások tanulmányi eredményeinek felméréséhez főiskolánk szakoktatóival készítettünk feladatlapokat, akik az általános iskolai oktatással közvetlenül kapcsolatban állanak. Ezek a feladatlapok a tantervi követelményeket tükrözték. A tanyai iskolák szakfelügyelői viszont úgy vélték, hogy a tanyai tanulók

általában nem tudnak megfelelni ezeknek a követelményeknek. Ezért a feladatlapokat ők állították össze. Az eredményfelmérést ezek felhasználásával végeztük.

E helyen nem térünk ki az eredmények részletes ismertetésére. A teljes anyagot szakemberek bevonásával feldolgoztuk, s így az eredményekről teljes áttekintéssel rendelkezünk. Az a körülmény, hogy a felmérésnél az alkalmazott mércét már eleve a tanyai iskolák feltételezett oktatási színvonalához szabtuk, közelebb hozza egymáshoz a tanyai és a kontrolliskolák eredményeit.

Csupán példaként a 8. osztályban a történelemből végzett felmérés eredményeiről közlünk néhány adatot. (Az adatok számszerű feldolgozását Révész Pál szakfelügyelő végezte.) A felmérés 150 külterületi, (tanyai) és 261 belterületi (falusi, városi) tanuló eredményét tartalmazza. A tanulóknak öt kérdésre kellett válaszolniuk. Erre 45 perc állt rendelkezésükre. A kérdések közül a másodikat emeljük ki, amelyik így szólt: „Hogyan oldja meg a földkérdést 1848, 1919, Nagyatádi, 1945 és a mi szocialista rendszerünk?” A válaszok értékelése pontozással történt. A városi iskolák átlagos eredménye 50% felett van. A falusi belterületi iskoláké 42,8—48,0% közötti szórádású, míg a tanyai iskolák közül három az 50% felett, hat 40,2—48,6% között, nyolc a 31,4% és a 39,1% között foglal helyet, két iskola 27,3%-kal, illetve 25,1%-kal, egy pedig mindössze 19%-kal szerepel.

Ezek az adatok elég beszédesek. A természettudományi tárgyak tanításának eredményei még fokozottabb eltérést mutatnak, mivel e tárgyak oktatási körülményei is lényegesen rosszabbak a tanyai, mint a városi, falusi iskolákban. (A kémia tanítás eredményéről pl. az értékelést végző szakfelügyelő ezt írja: „A kislétszámú osztatlan iskolákban tanulmányaikat eredményesen befejező tanulók... eredményesen felhasználható alapismereteket, illetőleg leíró jellegű ismereteket nem kapnak. Ezen előtanulmányi eredménytelenség miatt a továbbtanulók csak hátrányos helyzetből indulhatnak.” Vö. a vizsgálat alapidokumentációjával.)

Nem látszik érdektelennek az sem, hogy a tanyai gyermekek közül hányan, milyen arányban nem tudnak eleget tenni a tantervi követelményeknek. Az 1—8. osztály bukási arányszáma az 1964/65. tanévvel kezdődő négy év alatt országos átlagban sorrendben a következő volt: 3,7; 4,1; 3,9; 3,9%. Ugyanebben az időben a hódmezővásárhelyi tanyavilágban megvizsgált öt általános iskola bukási %-a így alakult: 6,3; 8,7; 10,4; 6,4%.

Az eredmények további részletes összehasonlítása e tanulmány keretében nem volna célszerű. Ezzel szemben igen tanulságos annak megvizsgálása, hogyan állják meg helyüket a későbbiek során a tanyai iskolákban végzett tanulók. Ezek az adatok jól tükrözik a tanyai iskolák tanulóinak később is jelentkező hátrányos helyzetét.

7. A szegedi járás tanyai iskolái közül csupán egyet emelünk ki, amelynél részletesen megvizsgáltuk a gyermekek továbbtanulási lehetőségeit. A Csengele-Erdősarki Ált. Iskola a viszonylag kedvező körülmények között működő tanyai iskolák közé tartozik, hiszen négy tanulócsoportja van. Ennek ellenére az 1964/65. tanévvel kezdődő öt év alatt 62 nyolcadik osztályos tanuló közül mindössze heten kerültek középiskolába (11,3%) és 16 ment (25,8%) szakmunkás tanulónak. Más tanyai iskolák hasonló adatai ennél rosszabbak. Az Ásotthalom-Irodasori Ált. Iskolából négy év alatt 43 tanuló közül pl. kettő nem fejezte be a 8. osztályt, három középiskolába (7,2%) íratkozott, ipari tanuló lett 11 gyermek (26,2%).

Ha ezekkel az adatokkal a községek belterületén működő iskolák adatait összehasonlítjuk, akkor jól szemléltethető az ellentét. E községek (Apátfalva, Csanytelek, Kiszombor, Mindszent) 8. osztályt végzett tanulóinak 60—90%-a valamilyen formában továbbtanul. A továbbtanulók 70—70%-a választ valamilyen szakmát.

Nézzünk meg egy városi iskolát is! Makón a Kun Béla Ált. Iskolában 1966 júniusától 1969 júniusáig 218 tanuló végezte el a 8. osztályt. Közülük csupán 17, vagyis 2,8% nem tanult valamilyen formában tovább. A tanulók 50%-a ipari pályát választott, 42,2%-a középiskolába ment. A hódmezővásárhelyi Bethlen Gábor Ált. Gimnáziumban az 1964—68-as tanévekben 32, tanyai iskolákban végzett tanuló iratkozott be. Ezek közül 1969 májusáig kimaradt 9, vagyis 28%, az első 10 közül pedig csupán 50% jutott el az érettségiig.

Nem vitás, hogy az iskolák körzetesítése alig old meg valamit a tanyai gyermekek problémáiból. Hiszen országosan a felső tagozatos tanulók 5,3%-a tanul jelenleg is összevont tanulócsoporthoz, s ez az arány Csongrád megyében 17,2%. (Számszerűen 3396 tanuló. Ennél ugyan abszolút számban Bács megye 4497 tanulólétszáma több, viszont ott az összevont tanulócsoporthoz járó felső tagozatos tanulók arányszáma az összes felső tagozatos tanulókhoz viszonyítva csak 12,2%. Ebben a két megyében találjuk az egész országban összevont felső tagozatba járó tanulóknak 26,2%-át.)

Idekívánczik még egy adatösszehasonlítás. Az általános iskolai diákotthonok arra hivatottak, hogy a tanyai gyermekek hátrányos helyzetét az alapműveltség megszerzése terén lényegesen csökkentsék. 1954. óta 1969. október 1-ig 90 általános iskolai diákotthon létesült, 6877 férőhellyel. Ebből 6304 van ténylegesen betöltve. (A kislétszámú iskolák tanulóinak száma meghaladja a 70 000-et.) Csongrád megyében 1962-ben létesült az első diákotthon Csongrádon. Jelenleg 8 diákotthon van 432 férőhellyel. Ezek közül 390 helyet általános iskolai tanuló foglal el. Egyelőre tehát még szabad „kapacitás” is áll rendelkezésre.

8. E rendkívül gazdag vizsgálati anyag legérdekesebb jelzéseinek áttekintését azzal zárom le, hogy a tanyai tanulók igazoltan hátrányos helyzetét az alábbiakban jellemzem:

- a szülői házban nem találják meg azokat a feltételeket, amelyek a zárt települési viszonyok között élő gyermekek részére adottak (kulturált környezet, sokirányú kommunikáció, változatos, színvonalas szórakozás, olvasás, pihenés, több szabad idő, a szülők közvetlen segítsége a tanulásban, nagyszámú serkentő hatás stb.);
- az iskola nagy távolsága és a kedvezőtlen útviszonyok;
- az iskola felszereltségének hiányosságai (szertárhiány, a természettudományi tárgyak oktatási feltételeinek hiányai stb.);
- az összevont tanulócsoporthoz hátrányai (alacsonyabb közvetlen foglalkozási óraszám, az önálló feladatokat végző csoportok zavaró körülményei, az ellenőrzésre jutó idő csekélyebb volta stb.);
- a szaktanári ellátottság nagyon alacsony százaléka;
- a nevelőket terhelő jelentős többletmunka, amely a felkészüléssel jár, a közvetlen felkészülés alacsonyabb színvonala (s ez csakis fokozottabb segítségnyújtással volna kiküszöbölhető);
- a kijáró nevelők magas száma, amely körülmény mind a nevelők, mind a tanulók számára hátrányos;
- a tanulóotthon, napközi otthon hiánya;
- az előbbiekből következően a tanulmányi eredmények alacsonyabb színvonala, a lemorzsolódás és bukás magasabb aránya;
- a pályaválasztás és továbbtanulás többszörös korlátai;
- továbbtanulás esetén a tényleges tudásban, a gondolkodás algoritmikus formáinak számában és minőségében mutatkozó lemaradás lényegesen na-

gyobb erőfeszítésre kényszeríti a tanyai iskolák volt tanulóit, mint városi társaikat, s így nagyobb mértékű a lemorzsolódás és az átmeneti jellegű csalódás is.

A probléma további vizsgálódást igényel. Főleg olyan kutatás szükséges, hogyan lehet a tanyai iskolák nevelői számára az eddiginél nagyobb segítséget adni, hogyan kell a tanulók önálló foglalkozását (mint az iskolában töltött idejük jelentékeny részét alkotó munkát) központi segédletekkel hatékonyabban támogatni, a tanárképzés szempontjából pedig azt a kérdést kell megvizsgálni, milyen módon lehet hallgatóinkat a pedagógiai munkának erre a területére is — legalább elvek tisztázásával — jobban előkészíteni.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПОЛОЖЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ХУТОРСКИХ ВОСЬМИЛЕТОК В ЧОНГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ

К. Зентаи

В условиях хуторской системы возможности учащихся хуторских восьмилеток, в учёбе и потом в выборе профессии, не одинаковы с возможностями их городских ровесников. Это для них означает невыгоду.

В рамках репрезентативных исследований проверены и анализированы данные, характеризующие положение хуторских детей в Чонградской области. Часть их составляют хуторские отношения расселённости. Вторую часть означают более низкий материальный и кадровый уровень хуторских школ. Следствия всего этого сказываются в успеваемости, в ограничении возможностей дальнейшей учёбы. Наши данные это доказывают цифрами.

UNTERSUCHUNG DER UNGÜNSTIGEN LAGE DER SCHÜLER VON GEHÖFTGRUNDSCHULEN IM KOMITAT CSONGRÁD

Von

K. Zentai

Unter den Gegebenheiten des Gehöftsystems sind die Möglichkeiten der Gehöftkinder im Schulalter für Bildung, später für Berufswahl nicht mit denen der städtischen Altersgenossen identisch. Das bringt ihnen Nachteil mit sich.

Im Rahmen einer repräsentativen Untersuchung haben wir die Angaben, die für die Lage der Gehöftkinder im Komitat Csongrád charakteristisch sind, ermessens und analysiert. Eine Gruppe dieser Daten bilden die über Gehöftsiedlungsverhältnisse. In eine andere Gruppe gehört das niedrige Niveau der materiellen und personalen Versorgung von Gehöftschulen. Die Folge all dessen zeigt sich in den Schulergebnissen, in den Grenzen der Weiterbildungsmöglichkeiten. Das wird durch unsere Daten zahlenmässig bestätigt.

IV. MŰVÉSZET

HANGKÖZÖK A FŐISKOLAI ZENEELMÉLET-OKTATÁSBAN

Írta: AVASI BÉLA

A tanárképző főiskolák ének-zene szakjának tanterve és programja (1964) a zeneelmélet tanításának céljai és feladatai közt elsőként a zenei alapfogalmak sokoldalúan megvilágított értelmezését említi.

Hallgatóink a legkülönbözőbb zenei előképzettséggel jönnek főiskolánkra. A felvételi vizsga elsősorban a zenei készség szintjét méri. A pillanatnyi elméleti tudás ekkor nem lehet döntő fontosságú. Az első órák tapasztalatai azt mutatják, hogy a zenei alapfogalmak hallgatóink tudatában alig többek, mint pusztán szavak, elnevezések, s a nevek és fogalmak legjobb esetben is ráismerést jelentenek, s igen távol állnak a fogalom tartalmának bővebb kifejtésétől, s szinte soha sincsenek a meghatározás fokán.

A zenei alapfogalmak tisztázását az első órákon magyar gyermekjáték-dallamokon kezdjük. A muzsika lényegét magukba foglaló összetett fogalmak: a dallam, a ritmus és a forma vizsgálatát elemző módon és kölcsönös összefüggésükben végezzük. A zenei jelenség — a gyermekdal — bemutatása egy-egy hallgató feladata. (Így melléktermékként megismerjük a hallgatók olvasási készségét, s ezen belül egyéb zenei felkészültségét is.) Kezdetben minden irányító kérdés nélkül be kell számolniuk arról: mit hallottak?

Egy-egy hallgatónak csak egy jelenség vagy részjelenség megjelölését engedjük meg, hogy így mindegyik, vagy minél több hallgató szóhoz juthasson. Mindegyik felelethez megjegyzést füziünk. A hosszabb zenei előképzettséggel rendelkezők között ui. sok olyan hallgató van, aki csak úgy dobálódzik a zenei műszavakkal. Ezeket sorjában arra készítjük, úgy magyarázzák meg a fogalmat, hogy egy általános iskolai tanuló is megérthesse. A tanár ilyenkor annak az általános iskolai tanulóknak a szerepét veszi át, aki csak akkor ért meg valamit, ha azt a mindennapi életben használt szavakkal és a legegyszerűbb megfogalmazásban magyarázzák meg. Közbevető kérdéseinkkel mindig az értelmezés gyöngéire mutatunk rá. Az ilyen módszer általában kétféle eredményre vezet: 1. a hallgató addig javíthatja mondanivalóját, amíg eljut a szabatos meghatározáshoz; 2. megunja a közbekérdezéseket, s feladja a küzdelmet. Az első eset a hallgatók önálló gondolkodásának sikerét jelzi. A második eset (különösen többszörös ismétlődés után) a saját tudásával elégedett, öntelt hallgató önbizalmát gyöngíti. Ez utóbbi nevelési szempontból nálunk azért is lényeges, mert sok esetben jobb képességű hallgató kevesebb előképzettséggel kerül főiskolánkra, mint a nálánál gyengébb képességű, de szerencsés körülményei miatt, magasabb előképzettségű hallgató. Különösen a hangszerjátékbeli jártasság és a zenei terminusz-technikusoknak üres hangoztatása formál egyeseket beképzeltté, önhitté, s ez a többi hallgató esetében önbizalomhiányra, kisebbségi érzésre vezethet.

Az első megnyilvánulások egy része sokszor nem az elhangzott zenei jelenségre vonatkozik, hanem a látott kottaképre. Ilyenkor a gondolkodás helyes irányba való terelése a fogalmak tisztázásának alapfeltétele: az elvonás nem előzheti meg az érzékelést.

A hallgatók gondolatainak értékelésekor először a felelet értelmes magját keressük fel és tárjuk fel. Még a helytelen megállapításoknak is lehet ui. ilyen gondolkodásháttérük, amelyben dicsérőt lehet találni. A nagy sikerek alapja a sok kis siker. Hallgatóinkat bátorítani kell a gondolkodásra, mert legtöbbjük nem szokott hozzá. A tanártól azt várják, hogy szép, élvezetes előadásban tárja fel a tudnivalókat, s a hallgatók minden szellemi erejüket csupán ennek megértésére korlátozzák. Az ennelméleti ismeretek megszerzése és elsajátítása azonban (bizonyos határig) alaposabb és maradandóbb, ha a hallgatók saját és közös szellemi erőfeszítésének eredménye. Hisz e zenei jelenségek és fogalmak az általános iskola tananyagának is részei. Az egyszerűbb zenei jelenségek tudományos feltárására és rendszerezésére képesek hallgatóink is. Így kötik össze a zeneelmélet órán a tanárképzés általános iskolai irányultságát az önálló tudományos kutatás igényével.

Az első megállapításoktól a fogalmak sokoldalú tisztázásáig és a pontos meghatározásáig még sokszor igen hosszú út vezet. Lényegesnek azt tartjuk, hogy a hallgatók úgy érezzék, minden eredmény az ő megállapításaikból származék. A tanár közbevezető és irányító kérdései bizonyos kémiai folyamatok katalizátorának szerepéhez hasonlíthatók: anyaguk szerint nem vesznek részt a változásban, jelenlétük azonban szükséges az átalakuláshoz.

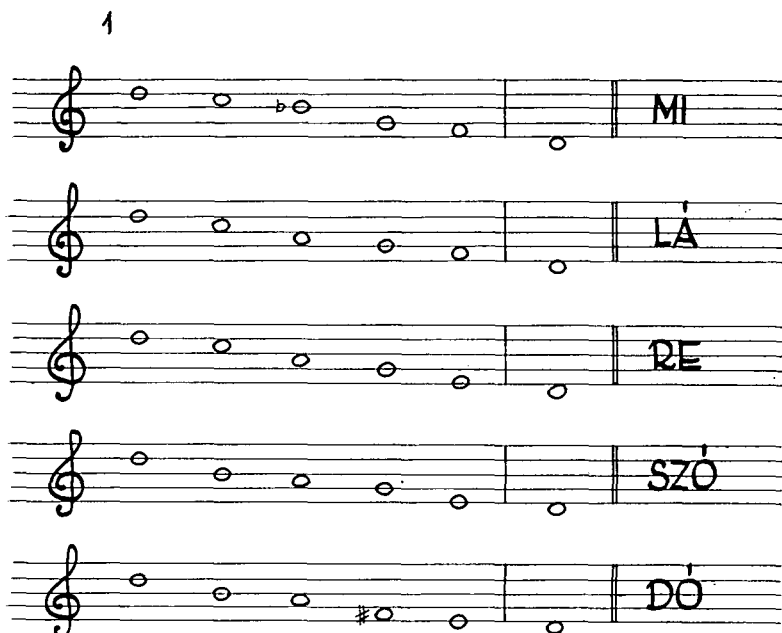
A zenei alapfogalmak ilyenyszerű módszeres feldolgozásának az elmondottakon kívül még más indokai is vannak. Azok a hallgatók, akik hosszabb zenei előképzés után kerültek főiskolánkra, így nem érzik pusztá ismétlésnek a számukra egyszerűnek tűnő fogalmak tárgyalását. Nekik minden ismerős lesz, s mégis sok minden újszerű. A kisebb előképzettségű hallgatók pedig, helyes gondolkodásmóddal, egyenrangúan (néha bizony jobban is) szerepelnek az órákon, tehát növekszik önbizalmuk. Mindezek eredményeképpen kialakul a hallgatók zenei fogalomtudásának egy közel azonos szintje, amelyre a további tanulmányok során már biztosabban lehet építeni. Kialakul továbbá annak a lehetősége, hogy a kisebb előképzettségű hallgatók szorgalmas tanulással hamar utolérjék (vagy éppen el is hagyják) a jobb előképzettségű hallgatókat. (Az 1966/67. tanévben pl. egy falusi származású leányhallgatónk — szinte mindenfajta előképzettség nélkül — másfél hónap után külön írásbeli dolgozatot írt, mint egy városi zenetanár leánya, aki kisgyermekkorától tanult zenét.)

A hangközök fogalma a dallam-jelenség vizsgálatának mellékterméke. A hangközök egyszeregy-szintű tudása viszont zeneelméleti (és mindenféle zenei) tanulmányaink alapfeltétele. Az órákon szemléltetett népdalokban a hangközöket és a hangkészletet egymással összefüggésben vizsgáljuk. Pl. a kéthangú mondóka, gyermekdal hangkészlete *bichord*, amelyben nagy szekund intervallum van két hang között, *biton*, amelyben kis terc. A *trichord* hangkészletű dallamokban kis terc is, nagy terc is előfordulhat, a *triton* hangkészlet elvezet a tiszta kvarthoz, esetleg tiszta kvinthez stb., stb. Az első összefoglalást a pentaton dallamok hangkészlet-vizsgálatakor tartjuk. A pentatónia olyan jelentős hangrendszer, amelyből az ókori nagy kultúrák dallamai épültek, s amely legrégebbi népdalaink hangkészlete is. Skálászerű ábrázolásban nagy szekundok és kis tercek (1:2) váltakozása. Igen tanulságos, ha a pentatónia különböző móduszait közös alaphangra építve, a következő sorrendben írjuk egymás alá:

A kottaképről a következő szabályszerűségek megállapítását várjuk hallgatóinktól:

- a) minden hangsor alaphangja *d*, de ezt mindig másképp kell szolmizálni;
- b) a szolmizáció-váltás mindig tiszta kvinttel mélyebb szolmizációs szótagot kíván, a pentaton móduszok tehát a kvintoszlop rendjében helyezkednek el;

- c) a szomszédos hangsorok csak egy-egy hangban térnek el egymástól, (a két szélső módusznak tehát csak alaphangja közös, négy hangjuk különböző);
 d) az eltérő hangok egymástól kis szekund távolságra vannak;



1. ábra

e) az alaphanghoz viszonyítva a MI-módusban vannak a (lehető) legnagyobb hangközök, s a DO-módusban a (lehető) legkisebbek;

f) a három belső hangsor csupa törzshang, a szélső sorokban egy-egy módosított hang áll (az első b, ill. az első kereszt);

g) a DO-RE-MI trichord a MI-hangsorban legfelül, a DO-hangsorban legalul helyezkedik el;

h) a MI-hangsorban az alaphangról felülről lefelé ugyanakkora hangközök vannak, mint a DO-hangsorban az alaphangtól alulról felfelé, a két módusz hangsora tehát egymás megfordítása;

i) a LA- és a SZÓ-módus hangsora is egymás dallam-megfordítása;

j) a RE-módus hangsora önmaga megfordítása stb., stb.

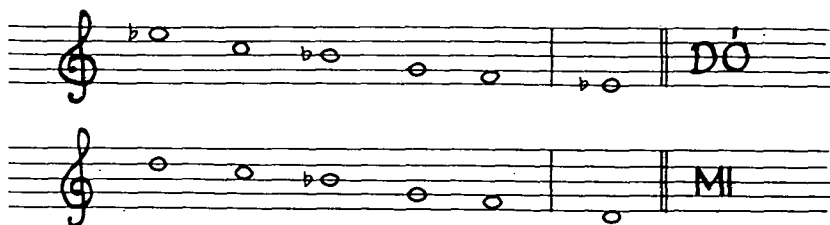
E megállapítások sorrendisége természetesen mindig más lesz. Ha megakadnak a gondolkodásban, adjunk fel nekik megfigyelési szempontokat.

Második példánk az első példa hangsorainak logikáját folytatja két ellentétes irányban.

Mindkét példában olyan pentaton móduszek hangsorát látják, amelyek csak alaphangjukban különböznek egymástól. Ezt és az ehhez hasonló megállapításokat elvárhatjuk hallgatóinktól.

A 3/a és a 3/b kottaábránk az 1. és a 2/a, ill. az 1. és 2/b mintájára épült. Az eddig elmondottakon kívül a pentatónia előjegyzési rendjét is vizsgálhatjuk e példákon (természetesen az 1. példát is figyelembe véve). A hallgatók önálló feladatuk egy olyan táblázat összeállítását kaphatják, amelyből leolvasható, hogy milyen előjegyzési rendhez, milyen pentaton hangok tartoznak.

2/a



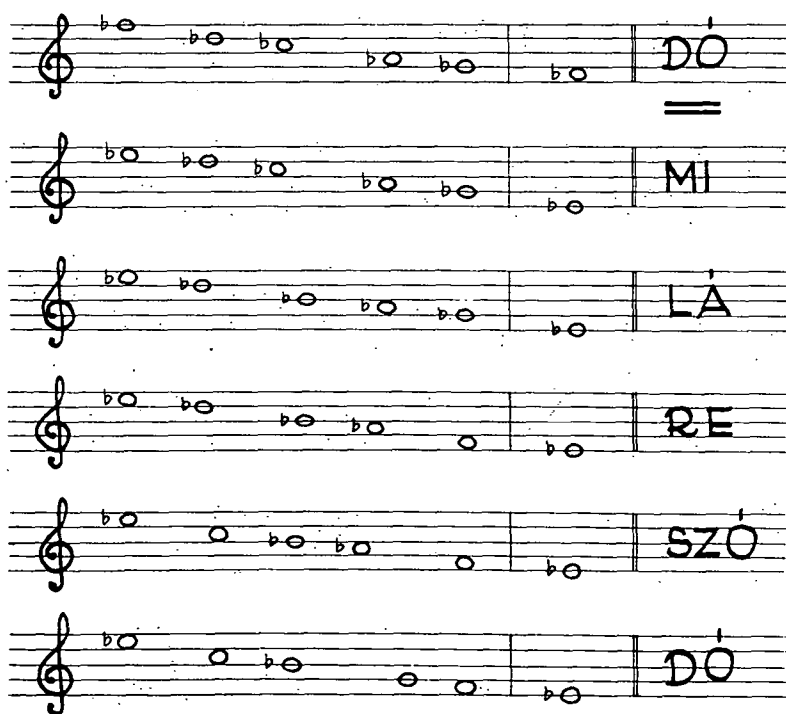
2/a ábra

2/b



2/b ábra

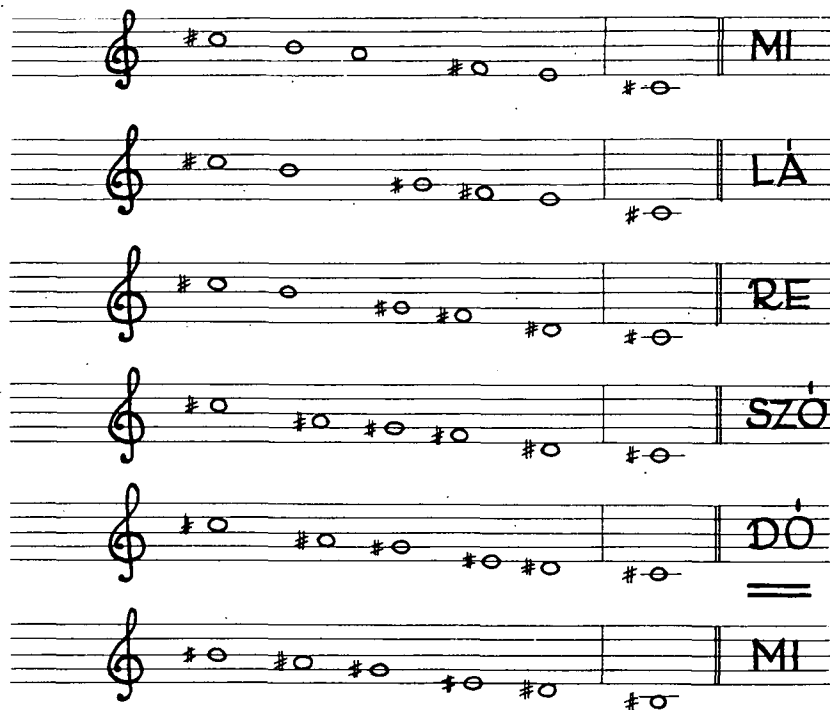
3a



3/a ábra

Fenti táblázatba csupán a *d*, *gisz* és *ász* hangokat írtuk be. Az üresen maradt rovatok könnyen kitölthetők. A táblázat adataiból sokféle szabályszerűség állapítható meg. A táblázat felső és alsó határát a kettős kereszt, ill. kettős b-jel elkerülése szabta meg.

3b



3/b ábra

A pentaton hangrendszer — klasszikusnak mondható — ősi ábrázolása a kvint-ozsloppal történik. Ha ezt basszuskulcsban kottázzuk, szép, a középvonalra szimmetrikus elrendezésű képet kapunk.

A tiszta kvintek oszlopához hasonló szabályszerűséget mutat a kvartoszlop (5b). Énekelni ez utóbbit könnyebb: kisebb hangterjedelmet kíván. A kvint-, ill. kvartoszlop értelmezése után célszerű a pentatónia hangjait cikkcakkszerű kvint- és kvartláncolatban is ábrázolni, ill. énekelni.

A négy dallam egyszersmind a megfordítások különböző fajtáit is bemutatja. Az első sor dallamának a második sor *tükör*-, a harmadik *rák*-megfordítása. A negyedik sor a *tükör-megfordítás rákja*, — vagy ami ezzel egyértelmű — a *rák-megfordítás tükre*.

A pentatónia kvint-kvart láncolatáról a pentatónia hangközeit is leolvashatjuk. A szomszédos hangok egymástól tiszta kvintre, ill. tiszta kvartra állnak. A pentatóniában tehát négy helyen lehetséges tiszta kvint-, ill. tiszta kvart hangköz: DÓ-SZÓ, SZÓ-RE, RE-LÁ, LÁ-MI, ill. MI-LÁ, LÁ-RE, RE-SZÓ, SZÓ-DÓ.

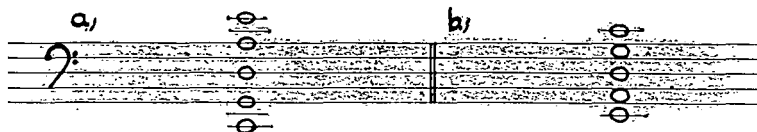
4

	LÁ	DÓ	RE	MI	SZÓ	
5#		gisz				5#
5#					gisz	5#
5#			gisz			5#
4#	gisz					4#
3#				gisz		3#
2#						2#
1#		d				1#
—					d	—
—			d			—
—	d					—
1b				d		1b
2b						2b
3b		ász				3b
4b					ász	4b
5b			ász			5b
5b	ász					5b
5b				ász		5b
	LÁ	DÓ	MI	RE	SZÓ	

4. ábra

A második szomszédok nagy szekundot alkotnak, ilyen három helyen fordul elő: DÓ-RE, SZÓ-LÁ, RE-MI. A következő hangok kis tercet, ill. nagy szekszet zárnak be, ezekből kettő-kettő van: LÁ-DÓ, MI-SZÓ, ill. DÓ-LÁ, SZÓ-MI. Végül a kvint-kvart láncolat két legtávolabbi hangja nagy terc hangközt alkot: DÓ-MI. (A kis szekszetre, mint a nagy terc hangköz-megfordítására, valamint a kis szeptimre, a nagy szekund megfordítására is érvényesek az elmondott törvényszerűségek.) E hangközöket a cikkcakk dallamból ugyan közvetlenül nem olvashatjuk le, de a kvint-, ill. kvartoszlop rendjéből előállíthatók. ($k_6 = t_4 + t_4 - t_5 + t_4$, $k_7 = t_4 + t_4$.)

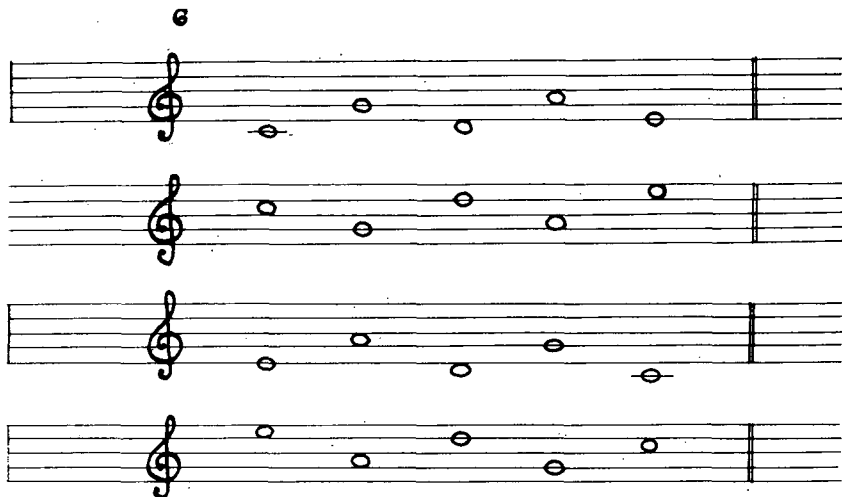
5



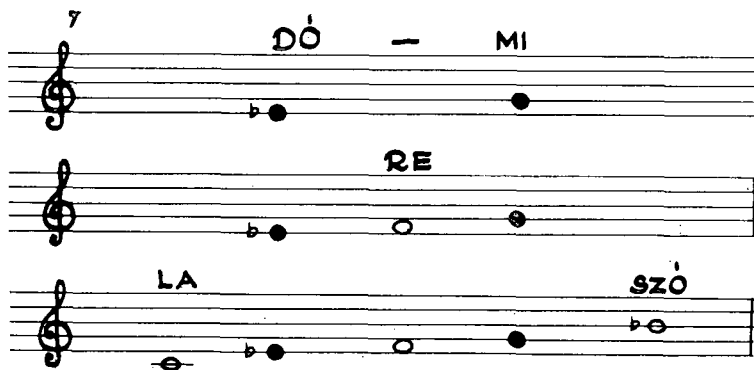
5. ábra

A nagy terc a pentaton hangrendszer karakterisztikus hangköze (karakterisztikonja), mert a nagy terc egyértelműen meghatározza egy pentaton rendszer többi hangját. Pl. legyen $b-d$ nagy terc egy pentatóniában:

Gondolatmenetünk a kottapéldából nyomon követhető. A nagy terc közepén (DÓ-tól felfelé, MI-től lefelé nagy szekundnyira) van a RE. A nagy terc mélyebb hangjától lefelé, a magasabbtól felfelé kis tercet mérve megkapjuk a LA-t, ill. a SZÓ-t. A *b—d* nagy terc tehát az 1b előjegyzésű pentatónia karakterisztikonja.



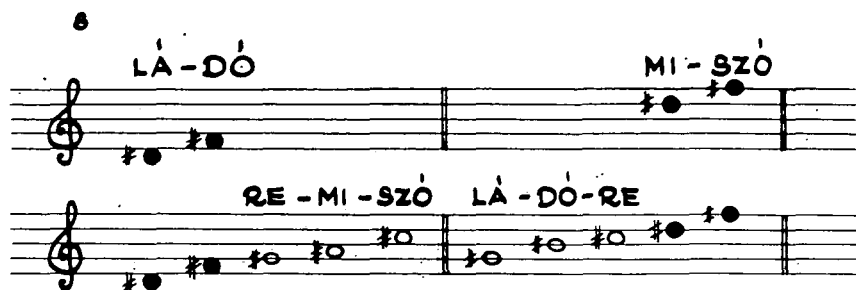
6. ábra



7. ábra

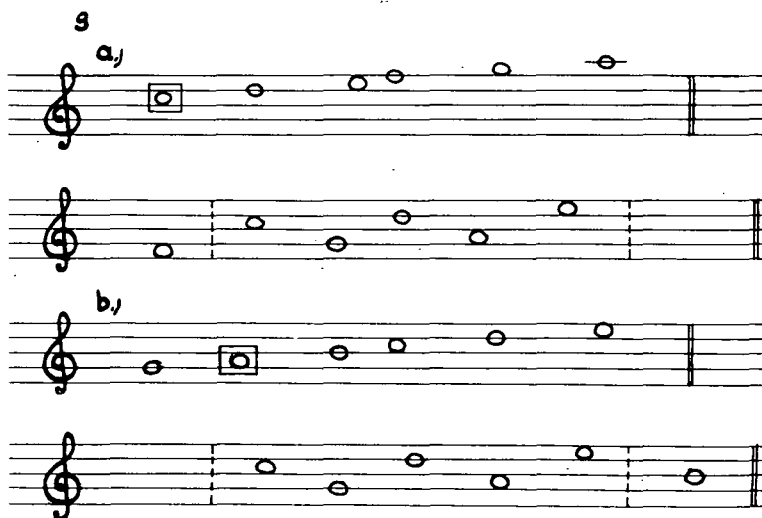
A pentaton hangközök lehetséges mennyiségéből következtethetünk arra, hogy bizonyos hangköz hányféle pentaton hangrendszer alkotórésze. Amint láttuk egy nagy terc (ill. egy kis szekst), csak egy bizonyos pentaton rendszerhez tartozik. Egy kis terc (ill. nagy szekst) két pentaton rendszert határoz meg. Pl. a *disz—fisz*:

a 4 és 5 kereszt előjegyzésű pentatónia része (azé az 5 keresztese, amelyben LÁ = disz). Hasonló módon gyakoroltathatjuk a többi pentaton hangköz és a pentaton rendszerek összefüggéseit.



8. ábra

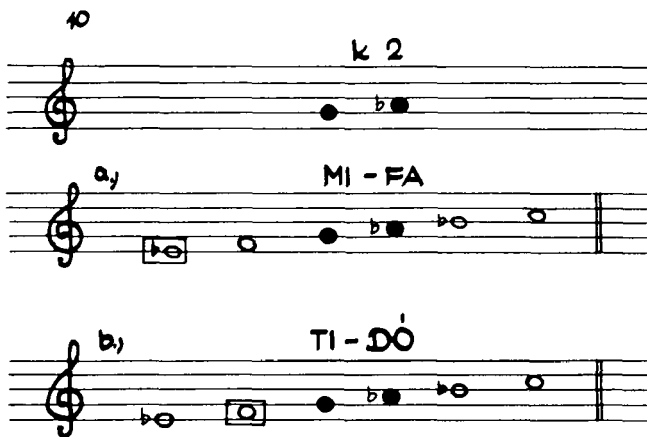
A magyar gyermekjáték-dallamok jellemző és általános hangkészlete (hangneme) a DÓ-hexachord. A hangkészlet szerkezetére nézve azonos, de hangnemi meghatározottságában eltérő ettől, az alsó SZÓ-val kibővített LÁ-pentachord, mely számos gyermekdalunk, népdalunk hangneme. (Lásd Avasi: Ének I.—A. főiskolai jegyzet 2. leckéjének dallamait!) Mindkét fajta hangkészlet, egy-egy hanggal több a pentatóniánál. A kétféleségében is azonos szerkezet világosan rajzolódik ki, ha a pentatónia tiszta kvint-kvart láncolatát egy-egy hanggal meghosszabbítjuk:



9. ábra

Mindkét hatfokú módusz azonos szerkezetű hatfokú hangrendszerhez tartozik. A DÓ-hexachord a másik rendszerben SZÓ-hexachordként szolmizálandó, az alsó SZÓ-val bővült LA-pentachordnak pedig a másik rendszerben az alsó DÓ-val bővült RE-pentachord felel meg. A kétféle szolmizálásmód lényegében a karak-

terisztikus hangköz, a kis szekund, értelmezésében tér el. Kottaábrákon 9/a alatt MI-FA, 9/b alatt TI-DÓ a karakterisztikon szolmizálása. Következtessünk megadott kis szekundból a kétféle módusz hangsorára!



10. ábra

Kottapéldánkból világosan kirajzolódik, hogy a *g*—*ász* kis szekund része az *esz* = *DÓ*-hexachordnak, valamint az alsó *SZÓ*-val bővült *f* = *LÁ*-pentachordnak. A pentatónia karakterisztikus nagy terc hangköze hatfokú hangrendszereinkben két helyen is elképzelhető: *DÓ*-*MI*, *FÁ*-*LÁ* (10—a) és *SZÓ*-*TI*, *DÓ*-*MI* (10—b). Legyen adott *fisz*—*ász* nagy terc:



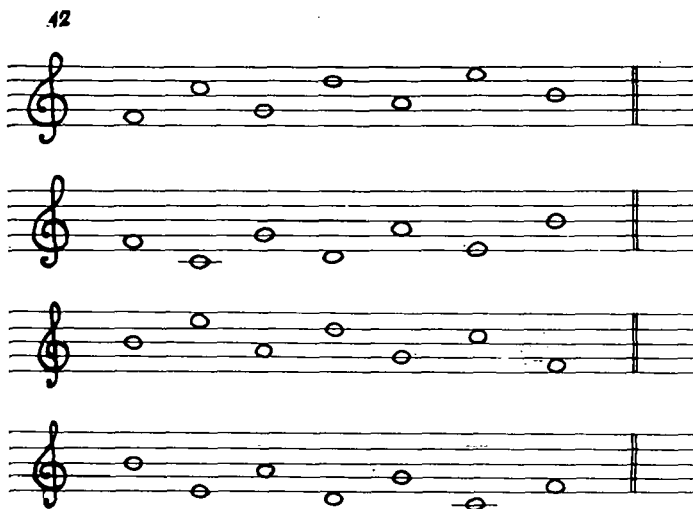
11. ábra

amely *fisz* = *DÓ*-hexachord és *cisz* = *DÓ*-hexachord (11—a), továbbá *gisz* = *LÁ*-pentachord és *disz* = *LÁ*-pentachord része (11—b).

A pentaton kvint-kvart láncolat kétirányú meghosszabbítása mintegy átmenetet képez a diatóniához. Ha ui. mind a *FA*, mind a *TI* a kvint-kvart lánc része, akkor az így keletkezett hétfokú hangrendszer a diatónia.

Kottapéldánk a diatónia tiszta kvart-kvint láncolatának valamennyi dallam-megfordítását bemutatja. (Vö. 6. p.)

Végezzük el a diatóniában is mindazokat a hangköz felméréseket, amelyeket a pentaton hangrendszerben tettünk! A pentatónia hangközeiből itt kettő-kettővel több van: hat t4 (t5), öt n2 (k7), négy k3 (n6) és három n3 (k6). A hatfokú hangrendszerekben megismert kis szekundból kettő van. A két szélső hang pedig egymással bővített kvart (ill. szűkített kvint) hangközt zár be.



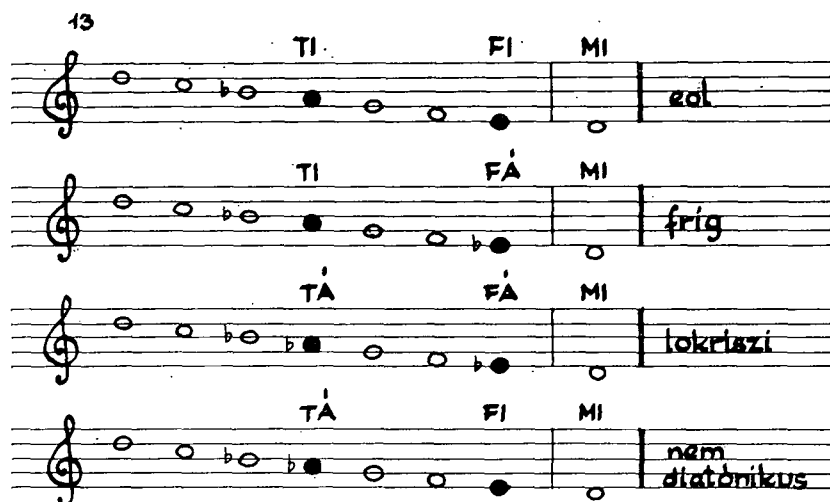
12. ábra

A bővített kvart tehát a diatónia karakterisztikonja, amely egyértelműen meghatározza, melyik diatónikus rendszerről van szó. Pl. a *d—gisz* kvartban a *gisz* azt mutatja, hogy legalább 3 kereszt előjegyzés van, a *d* pedig azt, hogy még nincs 4 kereszt. A *d—gisz* tehát a 3 kereszt előjegyzésű diatónia karakterisztikonja (*A*-dúr, *fisz*-természetes moll, *E*-mixolid stb.). Másik példa: az *ász—d* bővített kvartban az *ász* jelzi a 3 b előjegyzést, a *d* cáfolja a 4 b lehetőségét. Az *ász—d* tehát a 3 b-s diatónia karakterisztikonja.

Egy kis szekund hangköz két diatóniához tartozhat, pl. *disz—e* a 4 kereszt diatóniában TI-DÓ, az 5 kereszt diatóniában MI-FA. A hangközök és a diatonikus rendszerek összefüggéseinek gyakorlása kitűnően fejleszti a zenei gondolkodást, hallgatóink egyszersmind „játszva” megtanulhatják a hangközöket s a diatónia szerkezetét.

Igen tanulságos a diatonikus móduszok hangsorainak levezetése a pentatónia móduszaiból. A magyar népdalkincs számos szép példáját adja az ötfokúságból hétfokúságba való átmenet gyakorlatának. Mi ezt az évszázados (talán évezredek) élő zenei folyamatot utánozzuk egy-egy elméletileg elvont dallamon: a skálán. Ismeretes, hogy a pentatónia hangsorában két szomszédos hangmagasság között

találunk kis terc távolságot. Ha ezeket a kis terceket egy-egy hang beiktatásával (pien-hang) kis és nagy szekund hangközökre bontjuk, akkor különféle szerkezetű hétfokú skálákat nyerünk. Minden pentaton módusz hangsorából ilyen módon négyféle hétfokú hangsor keletkezik.



13. ábra

Példánkban a MI-pentaton módusz hangsorából három diatonikus és egy nem-diatonikus skálát kaptunk. (Hogy a negyedik hangsor valóban nem diatonikus, azt a pien hangok által alkotott hangköz is bizonyítja: a szűkített kvart nem diatonikus intervallum.)

Végezzük el mind az öt pentaton módusz hangsorának hétfokúvá való kiegészítését! A kapott eredményeket a következő táblázatba foglaltuk össze:

Írjuk fel a hét diatonikus módusz hangsorát, az 1. kottapéldánk mintájára, egymás alá!

Keressünk törvényszerű összefüggéseket a diatonikus móduszok hangsorának fenti rendszerében az 1. kottapélda után közölt megállapítások nyomán!

A 15. példa hétfokú hangsorainak éppúgy megvan a logikus folytatásuk felfelé is, lefelé is, mint a pentatónia skáláinak. (Vö. a 2. a—b és a 3. a—b példákat!). A kromatikus prímmel mélyebb, ill. magasabb diatonikus skálák átmenetét és néhány hangsorát a következő példákban láthatjuk:

Mindkét irányban a 7 b, illetve 7 kereszt előjegyzésű diatónia móduszaival fejeztük be skálasorozatunkat, mellőzve a kettős módosításokat.

A kromatikus (nem diatonikus) hangközök a kvint-kvart lánc további bővülésével ábrázolhatók:

A diatónia két szélső hangja az új hangokkal kromatikus (vagy bővített) prim hangközt alkot: FA-FI, TI-TA.

A kromatikus prim megjelölés szerencsésebb, mint a bővített prim, mert utóbbi szinte követeli elnevezésbeli ellentétét, a szűkített primet, ami természetesen logikátlan. Célszerű a bővített prim említését a lépés irányával megtoldani: FA-FI

PENTATON SKALÁK	PIEN HANGOK	HÉTFOKÚ HANGSOROK
MI	TI, FI	EOL
	TI, FÁ	FRIG
	TÁ, FÁ	LOKRISZI
	TÁ, FI	NEM DIATÓNIKUS
LÁ	FI, FI	DÖR
	TI, FÁ	EOL
	TÁ, FÁ	FRIG
	TÁ, FI	NEM DIATÓNIKUS
RE	FI, FI	MIXOLID
	TI, FÁ	DÖR
	TÁ, FÁ	EOL
	TÁ, FI	NEM DIATÓNIKUS
SZÓ	TI, FI	DUR
	TI, FÁ	MIXOLID
	TÁ, FÁ	DÖR
	TÁ, FI	NEM DIATÓNIKUS
DÓ	TI, FI	LID
	TI, FÁ	DUR
	TÁ, FÁ	MIXOLID
	TÁ, FI	NEM DIATÓNIKUS

14. ábra

bővített prím felfelé, TI-TA bővített prím lefelé. Problémát okozhat a hangközmegfordítás is. A bővített prím megfordítása természetsszerűleg (és névhasználatban is) a szűkített oktáv.

Viszont megkérdézhetik hallgatóink, mi a bővített oktáv megfordítása? A név-ellentétezés a szűkített prímet diktálja, de ez lehetetlenség. A logikai bukfcet az oldja meg, ha rámutatunk arra, hogy a bővített oktáv *nagyobb*, mint a tiszta oktáv, tehát a hangközmegfordítás értelmezése reá nem alkalmazható (legalábbis egy oktávon belül).

A bővített oktávhoz tehát ellentétes irányú bővített prímet kell adnunk, (ami a nagyobb hangközből kisebb hangköz elvételét jelent), s akkor kapunk tiszta oktávot. A bővített oktáv megfordítása az ellentétes irányú bővített prím. Jobban hangzik válaszuk, ha ellentétes irányú kromatikus prímet mondunk, mert elkerüljük a két *bővített* jelzőt. Ha a hangközmegfordítás értelmezését két tiszta oktávra terjesztjük ki, akkor válaszunk az elnevezés jelzője szempontjából is logikus.

A bővített oktáv megfordítása ebben az esetben a szűkített oktáv.

A középkori zeneelmélet hexachord-rendszereinek hangkészlete összességében nyolc hangból álló kvint-kvart láncolaton ábrázolható.

15

lokriszi TI

frig MI

eol LA

dór RE

mixolid SZÓ

dúr DÓ

lid FÁ

15. ábra

16a.

RE

SZÓ

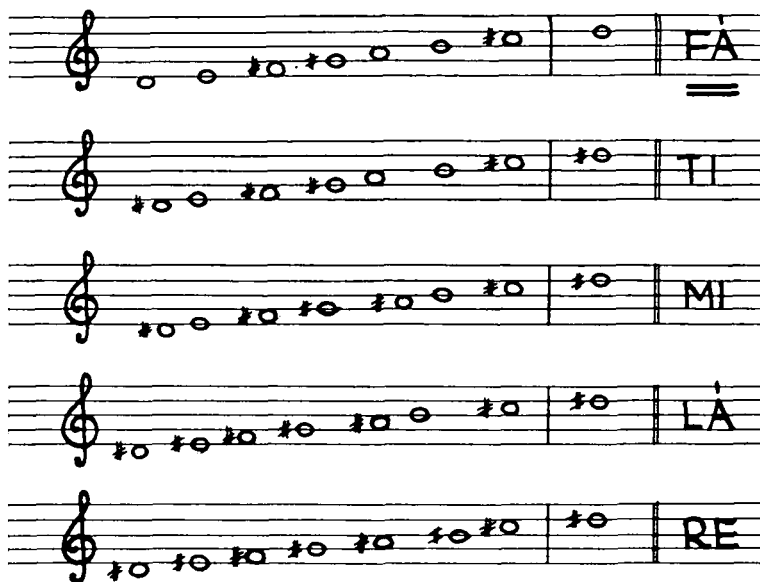
DÓ

FÁ

TI

16/a ábra

16b.



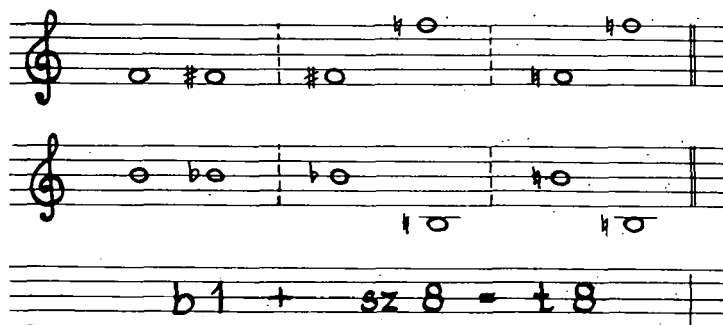
16/b ábra

17.



17. ábra

18.



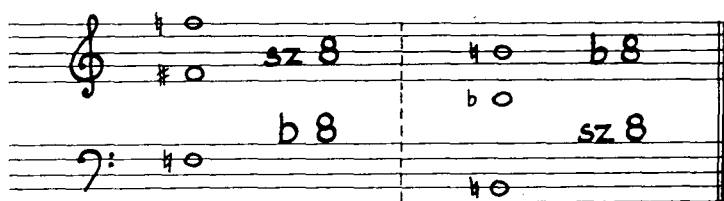
18. ábra

18.



19. ábra

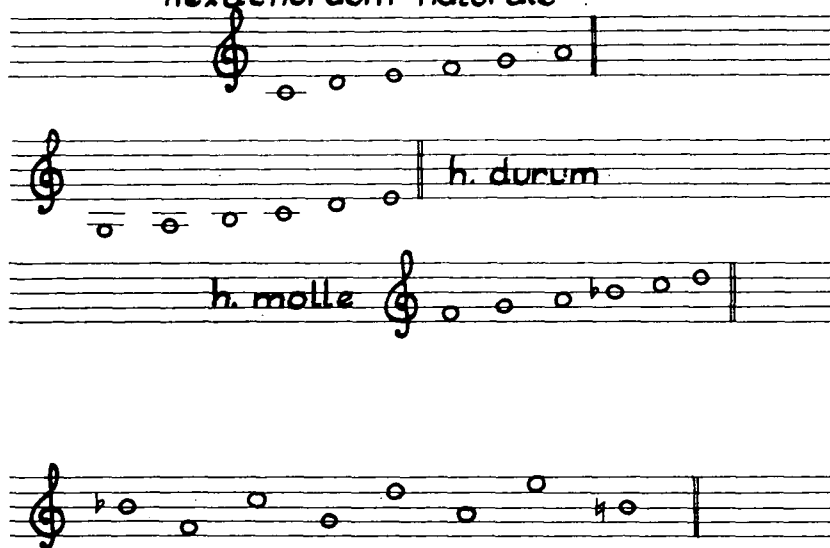
20.



20. ábra

21

hexachordum naturale



21. ábra

A három elkülönülő hexachord világosan mutatja, hogy a *b* és *h* hangok nem kerültek egymás mellé, tehát kromatikus prím a dallamokban (az elmélet tanúsága szerint) nem fordult elő.

A 17. kottapéllda két új szélső hangja egymástól bővített kvint távolságra van. (Írható természetesen olyan kvint-kvart lánc is, amelyben ez a két szélső hang szűkített kvartot zár be.) E hangközökkel azokban a hétfokú skálákban találkozunk, amelyeket a 13. és 14. ábráinkban „nem diatonikus” jelzővel illettünk. E hétfokú hangsorokban azonban kromatikus prímlépés sincs, tehát ha a 17. kottapéllda kvint-kvart láncából kihagyjuk a kromatikát okozó *diatonikus* hangokat, akkor ez ismeretlen (?) hangsorok hangrendszerét ábrázoljuk.



22. ábra

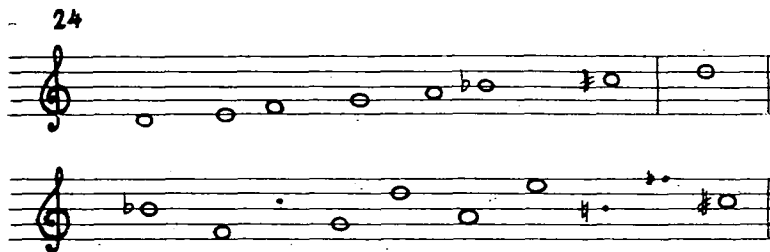
Bárdos Lajos e hangrendszert „heptatonia secunda”-nak nevezte el. Legismer-
tebb skálája az ún. dallamos moll, amelyet a 14. táblázatban a SZO-pentaton módusz
kibővítése során kaptunk. (A Magyar Zene c. folyóirat 1962. és 1963. évi számaiban
a „heptatonia secunda” móduszairól tanulmányt olvashatunk Bárdos Lajos tollából.)

A tiszta kvint-kvart láncolat újabb meghosszabbításával újabb hangközöket
ábrázolhatunk.



23. ábra

Az *esz-fisz* és *b-cisz* bővített szekundok, a tíz hang hosszúságú kvint-kvart lán-
colatba tehát berajzolható az összhangzatos-moll hangrendszere is:



24. ábra

Az összhangzatos moll kvintláncolatának van egy négy hangból álló magja (RE-LÁ-MI-TI), amelyhez szubdomináns irányban egy megszakítással két hang (DÓ-FÁ), domináns irányban két hang megszakítással egy hang járul (SZI).

A 23. kottaábra két szélső hangja bővített szeksztt hangközt zár be.

Folytassuk tiszta kvint-kvart láncolatunkat, s fedezzünk fel benne újabb hangközőket!

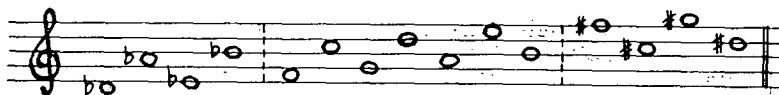
25



25. ábra

Kottapéldánk a 13. példa kvint-kvart láncát mindkét irányban egy-egy hanggal hosszabbította meg. Az így keletkezett új hangközők a bővített terc (*ász-cisz* és *esz-gisz*) és a bővített szeptim (*ász-gisz*). A 25. példa kvint-kvart láncának további hosszabbítása már a kétszeresen bővített (ill. szűkített) hangközőkhöz vezet.

26



26. ábra

Az új hangközők a kétszeresen bővített kvint (*desz-ász* és *ász-disz*), valamint a kétszeresen bővített oktáv (*desz-disz*).

A kvint-kvart lánc ábrázolásával szoros összefüggésben állnak a hangközők ábécés elnevezésének és hangjegyes alakjának törvényszerűségei. Mind a hangmagasságok mai ábécés elnevezése, mind pedig vonalas hangjegyírásunk a diatonikus hangrendszer történelmi korszakában alakult ki. A hét törzshang tulajdonképpen az előjegyzés nélküli diatónia hét hangja. Vonalrendszerünk szomszédos egységeibe (vonatra és vonalközbe) más-más törzshang kerül. A módosított hangok elnevezését a törzshangokból származtatjuk, s a módosított hangok kottaképét is a törzshangok hangjegyből képezzük. A törzshangokból álló diatónia hangközőinek ábécés elnevezése és kottaképe tehát alapvetően meghatározza az összes hangköz ábécés elnevezését és kottaképét.

Vizsgáljuk meg ebből a szempontból a diatóniában leggyakoribb tiszta kvartot, ill. tiszta kvintet! Törzshangokból hat tiszta kvart, ill. tiszta kvint alkotható. Ebből logikusan következik, hogy

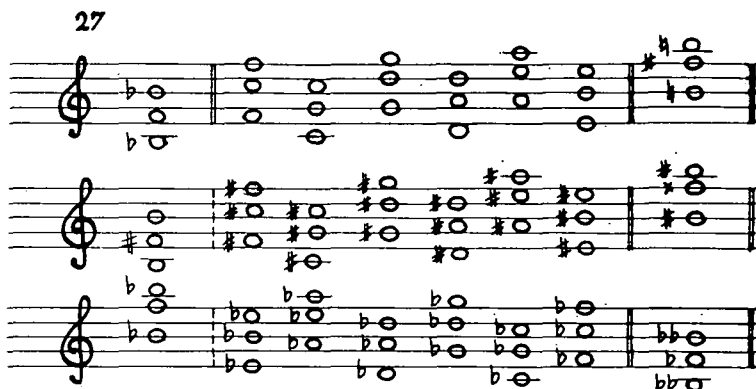
1. egy-egy olyan tiszta kvart, ill. tiszta kvint van, amelyben az egyik hang törzshang, a másik módosított hang;

2. hat-hat olyan tiszta kvart, ill. tiszta kvint van, amelynek mindkét hangja azonos jellegű módosítást kap;

3. egy-egy olyan tiszta kvart, illetve kvint van, amelyben az egyik hang egyszeresen, a másik kétszeresen módosított.

Maradjunk a kvart, ill. kvint hangközöknél. Minden diatóniában, így a törzshangok között is, csupán egy bővített kvart, ill. szűkített kvint található. Ebből és a 27. kottapélda értelmezéséből következik, hogy

1. hat-hat olyan bővített kvart, ill. szűkített kvint van, amelynek egyik hangja módosított, a másik hangja törzshang;
2. egy-egy olyan bővített kvart, ill. szűkített kvint van, amelynek mindkét hangja azonos értelemben módosított;
3. hat-hat olyan bővített kvart van, amelynek egyik hangja egyszeresen, másik hangja kétszeresen módosított.



27. ábra



28. ábra

Könnyebb áttekinthetőség céljából csak a bővített kvartokat ábrázoltuk.

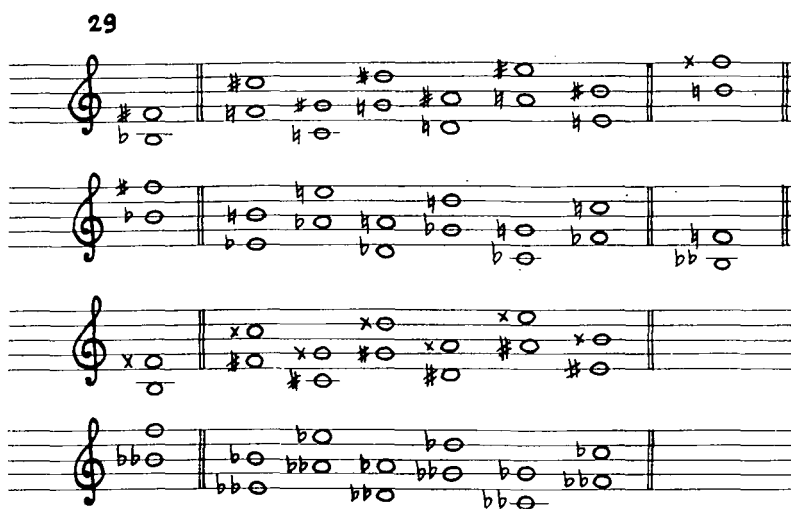
Fentiekből következtethetünk a szűkített kvartokra, ill. bővített kvintekre is. E hangközök a diatóniában nem fordulnak elő. A hat törzshangos tiszta kvart, ill. tiszta kvint egyik alkotórészének módosításával szűkített kvartokat, ill. bővített kvinteket kaphatunk. A törzshangos bővített kvartnak, ill. szűkített kvintnek azonban mindkét hangját módosítanunk kell. Összefoglalva: a szűkített kvartokból, ill. bővített kvintekből:

a) hat-hat olyan, amelynek egyik hangja törzshang, a másik hangja módosított hang;

b) csak egy olyan, amelynek mindkét hangja ellentétes értelemben módosított;

c) egy-egy olyan, amelynek egyik hangja törzshang, másik hangja kétszeresen módosított;

d) ha-hat olyan, amelynek egyik hangja egyszeresen, másik hangja kétszeresen módosított hang.



29. ábra

Kottapéldánkban csak a bővített kvinteket ábrázoltuk.

Törzshangokból öt nagy szekund (ill. kis szeptim) és két kis szekund (ill. nagy szeptim) alkotható. Ezekből logikusan következik, hogy

1. két-két olyan nagy szekund és öt-öt olyan kis szekund van, amelynek egyik hangja törzshang, a másik módosított hang;

2. öt-öt olyan nagy szekund és két-két olyan kis szekund van, amelynek mindkét hangja azonos értelemben módosított;

3. két-két olyan nagy szekund és öt-öt olyan kis szekund van, amelynek egyik hangja egyszeresen, a másik kétszeresen módosított.

A 30. kottapéldáról leolvasható szabályszerűségekből következtethetünk a bővített szekundok (ill. szűkített szeptimek) elnevezésének és írásmódjának szabályszerűségeire is. A két törzshangos kis szekundból következik, hogy két olyan bővített

szekund van, amelynek mindkét hangja ellentétes értelmezésű módosított hang. Az öt törzshangos nagy szekundból öt-öt olyan bővített szekund képezhető, amelynek egyik hangja törzshang marad, a másik módosított hang. A kétszeresen módosított hangok közül kettő-kettő törzshanggal együtt alkot bővített szekundot, öt-öt pedig módosított hanggal.

Kottapéldánkban a bővített szekunddal azonos törvényszerűségeket mutató szűkített szeptim hangközöket ábrázoltuk. A szűkített szekund, ill. bővített szeptim a gyakorlati muzsikában vajmi ritkán fordul elő, ezért részletes felmérésétől eltekintünk.

A nagy tercekből három, a kis tercekből négy alkotható törzshangokból. Ebből következik, hogy

1. négy-négy olyan nagy terc és három-három olyan kis terc van, amelynek egyik hangja törzshang, a másik módosított hang;
2. három-három olyan nagy terc és négy-négy olyan kis terc van, amelynek mindkét hangja azonos értelemben módosított hang;

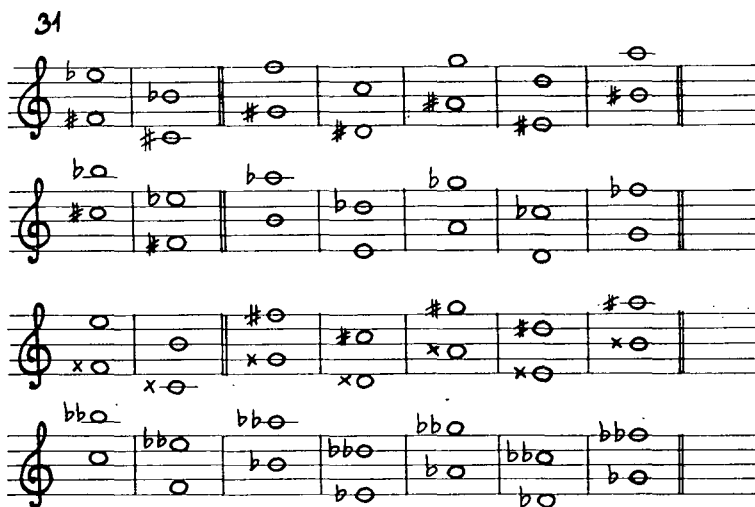


30. ábra

3. négy-négy olyan nagy terc és három-három olyan kis terc van, amelynek egyik hangja egyszeresen, a másik kétszeresen módosított hang. (Mindezek a megállapítások természetesen érvényesek a kis és nagy tercek megfordítására, a nagy és kis szeksztekre is.

A 32. kottapéldában ábrázolt szabályszerűségekből következtethetünk a szűkített terc (ill. bővített szekszt) elnevezésének és írásmódjának szabályszerűségeire is. A három törzshangos nagy terc mindkét hangjának ellentétes irányú módosításával szűkített terceket képezhetünk. Ha az egyik törzshangot meghagyjuk, akkor a másik hangot kell kétszeresen módosítanunk. Három-három olyan szűkített terc is van tehát, amelynek egyik hangja törzshang, a másik módosított hang. A négy törzshangos kis terc egy-egy hangjának módosításával négy-négy szűkített tercet nyerhetünk. Ebből az is következik, hogy négy-négy olyan szűkített terc van, amelynek egyik hangja egyszeresen, a másik kétszeresen módosított hang.

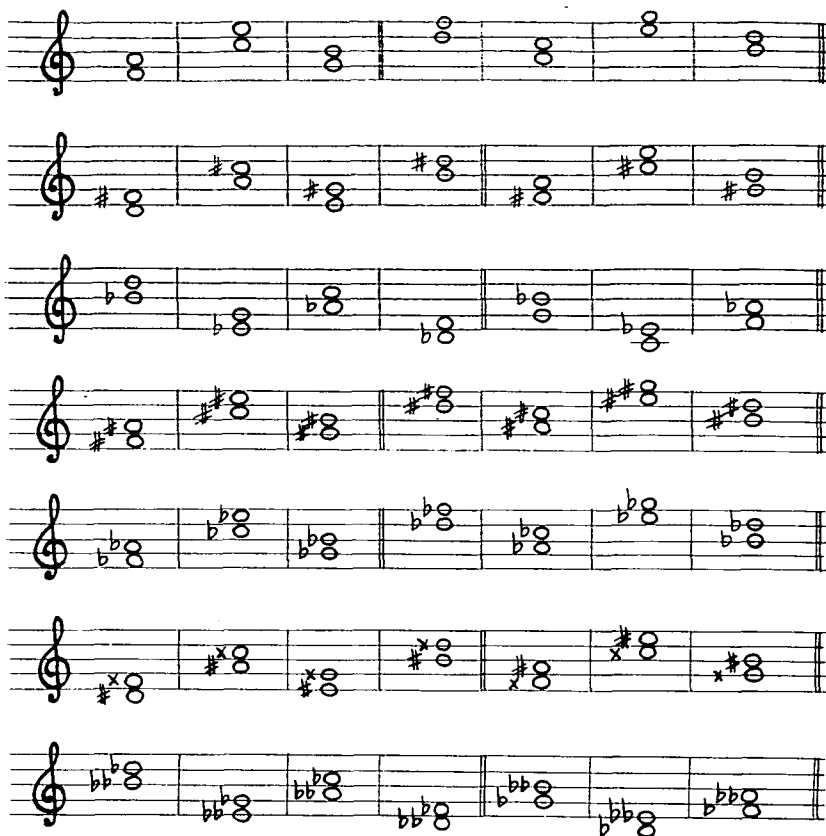
Kottapéldánkban szűkített tercek helyett azok megfordítását, bővített szekszteket találunk. Az ábrázolt törvényszerűségek természetesen mindkét hangközre egyaránt érvényesek. A bővített terc, ill. szűkített szekszt hangközök a muzsikushagyományban igen ritkák, részletes elemzésüktől eltekinthetünk.



31. ábra

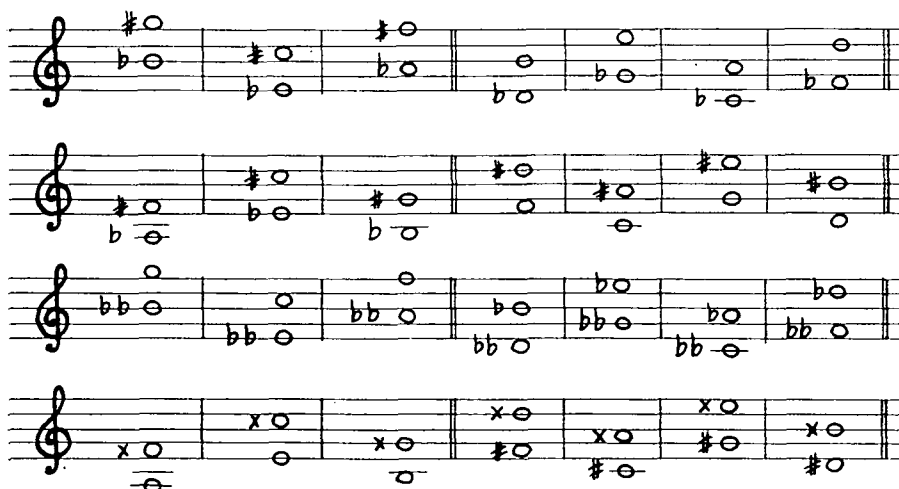
Gondolatmenetünkben a tiszta kvintek láncolatából fejtettük ki az újabb, bonyolultabb hangközöket. A hét törzshang elnevezése, jelölése a diatonikus hangrendszert tükrözi. A hét hangból álló kvintláncot tehát felírhatjuk csupa törzshangból. Amikor a törzshangos diatónia kvintláncát meghosszabbítottuk, már módosításokra volt szükség. Ha a kvintoszlopot felfelé építjük, akkor keresztes módosítású hangokat, ha lefelé folytatjuk, akkor bés módosításokat kapunk. Tapasztaltuk, hogy a kvintlánc fokozatos hosszabbításakor a lánc két szélső hangja új, addig még elő nem forduló hangközt hoz létre. E különféle hangközök tehát mérhetőek az általuk bezárt kvintlánc hangjainak összegével is. Pl. a kvintoszlop bár-

32



32. ábra

33



33. ábra

mely hangjának nagy tercét négy tiszta kvint után érjük el: *c*-(1)-*g*-(2)-*d* (3)-*a*-(4)-*é*, az oktávkülönbségeket természetesen le kell számítanunk.

Az eddig tárgyalt hangközök által a kvintoszlopban bezárt tiszta kvintek számát a következő táblázat mutatja:

34

t5	n2	n6	n3	n7	b4	b1	b5	b2	b6
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
t4	k7	k3	k6	k2	sz5	sz8	sz4	sz7	sz3

34. ábra

Az alsó sorban a felső sor hangközeinek megfordításai találhatók. Ezeket úgy kapjuk meg, hogy a kezdő hangtól *lefelé* mérünk tiszta kvinteket. Ha tehát a kvintoszlopon *felfelé* haladunk, akkor a különböző *nagy-* és *bővített*-hangközöket érjük el. Ellenkező irányban a *kis-*, majd a *szűkített*-hangközökhöz jutunk. Az elmondottakból következik, hogy bármilyen irányban és bármilyen mértékben hosszabbítjuk meg kvintoszlopunkat: mindig új hangokat és mindig új hangközöket kapunk. (Az enharmóniát természetesen figyelmen kívül kell hagynunk, hisz akkor a diatónia határt szabna minden terjeszkedésnek. A hat tiszta kvintet magábazáró bővített kvart, ill. szűkített kvint ugyanis enharmonikus hangközök, a kromatikus prim enharmonikus a kis szekunddal stb.) A *kvintoszlopban* azonban *csak a hangok különböznek egymástól, az intervallumok közül csupán a szélső hangoktól bezárt hangközből van egy, a többi hangközből több is akad.* A következőkben egy olyan dallamláncolat megalkotását tűzzük ki célul, amelyben nemcsak minden hang, hanem minden hangköz is csak egyszer fordul elő.

A tiszta kvintek láncolatából feltárt hangközrend bizonyos mértékben útmutatónká válik. Írjuk egymáshoz kapcsolva a 34. sz. táblázatban feltüntetett sorrend-

35



35. ábra

ben a hangközöket! Legyen mindkét lánc-dallam kezdőhangja *d*! A könnyebb áttekinthetőség kedvéért dallamainkban a hangközök váltakozva fel- és lefelé következzenek, tehát cikk-cakk vonalat alkossanak!

Mindkét cikk-cakk dallam ugyanazokból a hangokból épült: a hét törzshangból és két-két módosított hangból. Egy-egy dallamon belül viszont nemcsak minden hangköz, hanem minden hang is különböző.

A 34. sz. táblázat értelmezéséből tudjuk, hogy a felső dallamsorban a kezdő tiszta kvint után nagy és bővített hangközök vannak, az alsó sorban mindezek hangközmegfordításai, tehát tiszta kvart és kis, valamint szűkített hangközök. Mivel minden hangköz és megfordítása azonos irányú, a cikkcakkosan felírt tíz-tíz hangköz, közvetve, tíz tiszta oktáv hangköznek megfelelő intervallum cikk-cakk mozgását is jelenti. A páros számú váltakozó irányú tiszta oktávok pedig mindig visszatérnek a kezdőhangra. Elképzelhető tehát a két dallamsor egyesítéséből olyan dallam, amelynek kezdő- és záróhangja azonos, de feltételezéseink szerint kerülni kell azokat a megoldásokat, amelyekben ez a hang a dallamsor belsejében van.

Érdekes megfigyelni a dallamsorok magasabb és mélyebb hangjainak vonalát külön-külön is. A felső dallamsor 2., 4., 6., 8. és 10. hangja felfelé törő tiszta kvint sorozatot ad, ill. a vége tiszta kvartokban hajlik alá. E hangok a kezdő hanghoz viszonyítva domináns jellegűek, ezt a dallamszelvényt tehát a dallam domináns ágának nevezhetjük. A 3., 5., 7., 9. és 11. hangja a domináns ág hangközeivel ellentétes sorozatot mutat, tehát tiszta kvartokat felfelé és tiszta kvinteket lefelé. E hangok alkotják a dallam szubdomináns ágát. Ugyanezeket a jelenségeket megfigyelhetjük az alsó dallamsorban is, természetesen az intervallumok megfordításaiban. Mindezekkel szoros összefüggést mutat az a szabályszerűség, hogy a dallamsorokban két egymást követő hangköz különbsége váltakozva tiszta kvart, vagy tiszta kvint.

$$\text{Pl. } t_5 - n_2 = t_4, \quad k_7 - t_4 = t_4;$$

$$n_6 - n_2 = t_5, \quad k_7 - k_3 = t_5,$$

$$\begin{array}{cccccc} \cdot & \cdot & \cdot & \cdot & \cdot & \cdot \\ \cdot & \cdot & \cdot & \cdot & \cdot & \cdot \\ \cdot & \cdot & \cdot & \cdot & \cdot & \cdot \end{array}$$

$$b_5 - b_2 = t_4, \quad sz_7 - sz_4 = t_4,$$

$$b_6 - b_2 = t_5, \quad sz_7 - sz_3 = t_5.$$

Dallamsoraink domináns és szubdomináns ágai ugyanazokból a hangokból állnak, a felső dallamsort a szubdomináns sorozat utolsó hangja, az alsó dallamot az utolsó domináns hang zárja. Ezek a kezdő hangtól (a dallam tonikájától) felfelé, ill. lefelé kis szekunddal térnek el.

Továbbmenve, a következő megállapításokból kell kiindulnunk:

1. a tiszta kvint, ill. tiszta kvart sorozat mindig új hangokhoz vezet;
2. dallamsoraink domináns, ill. szubdomináns hangjai tiszta kvint, ill. tiszta kvart sorozatot alkotnak;

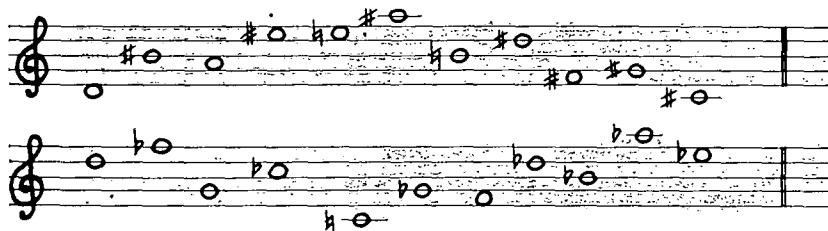
3. mindkét vizsgált dallamsor közös hangból indult, de az egyik szubdomináns, a másik domináns hanggal zárt.

Ha tehát a két dallamsor intervallumait fordított sorrendben írjuk fel (közös hangról), akkor

1. a záró hangok válnak tonikává (de ezek különböznek a két dallamsorban);
2. a kezdő hang az egyik dallam legszubdominánsabb, a másik dallam legdominánsabb hangja;
3. a dallamok hangjai mindkét sorban különbözőek lesznek.

Mindkét dallamban hét-hét módosított hangot találunk, a felsőben csak kereszt-tel, az alsóban csak bével alteredt hangok vannak. A felső sorban a domináns törzshangok, az alsó sorban a szubdomináns törzshangok helyezkednek el. A centrális jellegű *d* törzshang mindkét dallamban kezdőhang.

36



36. ábra

Most már van tehát két olyan dallamsorunk, amelyeknek sem két azonos intervallumuk, sem két azonos hangjuk nincs, leszámítva természetesen a közös kezdőhangot. Önként adódik tehát az a gondolat, hogy úgy egyesítsük e két dallamsort, hogy valamelyik kezdőhangból záróhang váljék, vagyis az egyik dallamsor *rák-megfordítását* illesszük a másik dallamsor végéhez.

Problémánk megoldását segíti még az a körülmény is, hogy a két záróhang egymással szűkített terc, ill. bővített szeksztt hangközt alkot, vagyis olyan intervallumot, amelyik a dallamsorok kezdetén van. Ha tehát bármely dallamos *rák-megfordítását* írjuk le, a szűkített terc, illetve bővített szeksztt az összetett dallamsor végére kerül, s így könnyen elhagyható.

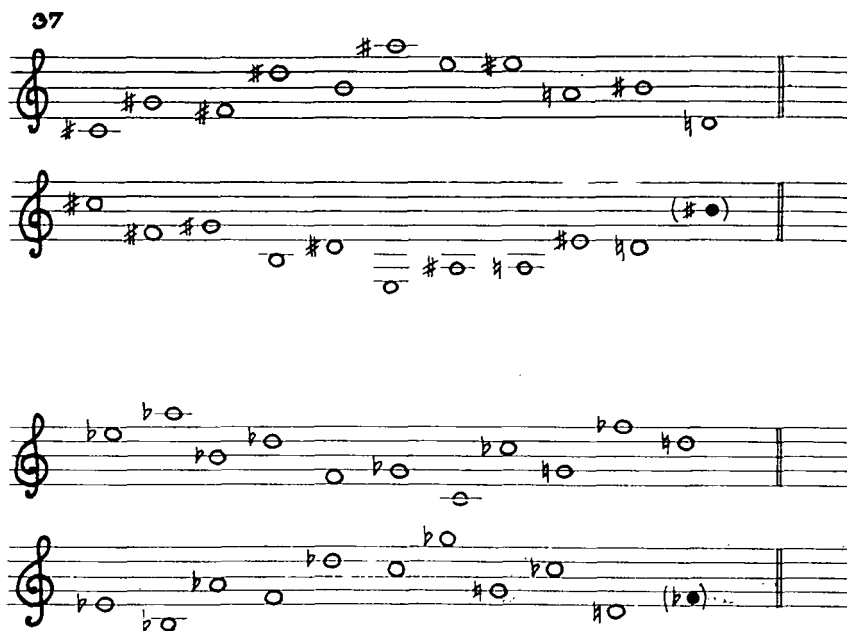
Megfigyeltük, hogy a 36. kottapélda felső dallamsorának intervallumai kis szekundnyi süllyedést eredményeztek: a kezdőhang *d*, a záróhang *cisz*. A második dallamsorban ennek ellenkezőjét tapasztaltuk, vagyis kis szekund emelkedést, *d*-től *esz*-ig. A két kis szekund összege épp szűkített terc, ill. ha tiszta oktávból vonjuk le őket, bővített szeksztt. A két dallamsor összeillesztésekor tehát a *rák-megfordítás* utolsó intervalluma úgy marad el, hogy a záróhang és a kezdőhang azonos lesz.

Nehézséget okoz viszont a dallamsorok összekapcsolásában a kezdő sor utolsó intervallumának, a dallamsorokat áthidaló hangköznek és a *rák-megfordítás* első hangközének iránya. Mindkét dallamunk ugyanis lefelé ugrással zár, a *rák-megfordítás* tehát felugrással kezd. Az összekötő hangköz is csak felfelé történhet, hogy a cikkcakk rendet pontosan követhessük. Az összetett dallam második része tehát nem lehet egyszerűen a másik sor *rák-megfordítása*, hanem csak a *rák-megfordítás tükrre*. A tükör-megfordítás megtartja ugyan az eredeti dallam intervallumait, de ellenkező irányban alkalmazza azokat, tehát új hangokat vezet be.

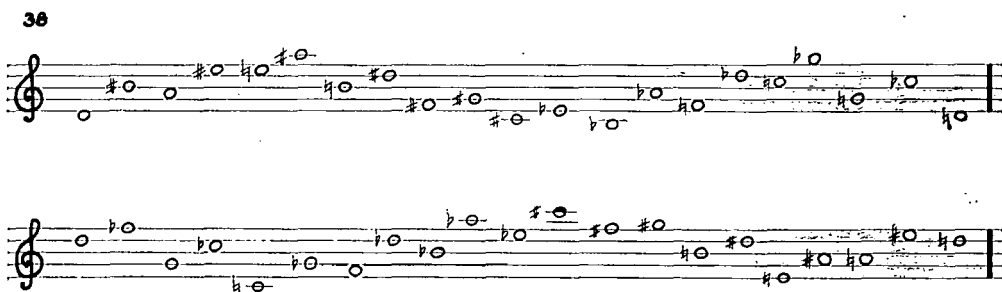
Vizsgáljuk meg ezeket az új hangokat, vagyis hasonlítsuk össze a *rák-megfordítás* a *rák-tükör-megfordítás* dallamával:

Megállapíthatjuk, hogy a mindkét esetben a kétféle megfordítás hangjai azonosak, csupán sorrendjük más. A dallamsorok domináns, illetve szubdomináns hangjai nem változtak, de az általuk alkotott hangközök iránya ellentétesre fordult. A kereszttes hangok *rák-megfordításában* pl. a domináns hangok három tiszta kvintet haladtak felfelé, két tiszta kvartot lefelé, a tükör-megfordításban viszont három kvintet lefelé és két kvartot felfelé stb., stb. A tükör-megfordítások valódi záróhangjait elkülönítettük, hisz' a dallamsorok egyesítésében azokra nem lesz szükség.

A kitűzött feladatot megoldottuk, fejtegetéseink során két olyan dallamsort is kaptunk, amelynek minden hangja és minden hangköze különbözik egymástól, s a kezdőhang egyszersmind a dallam záróhangja is.



37. ábra



38. ábra

Írjuk fel egymás után a két dallamsor intervallumainak sorrendjét:

b6-b2-b5-b1-b4-n7-n3-n6-n2-t5-sz3-t4-k7-k3-k6-k2-sz5-sz8-sz4-sz7
sz3-sz7-sz4-sz8-sz5-k2-k6-k3-k7-t4-b6-t5-n2-n6-n3-n7-b4-b1-b5-b2

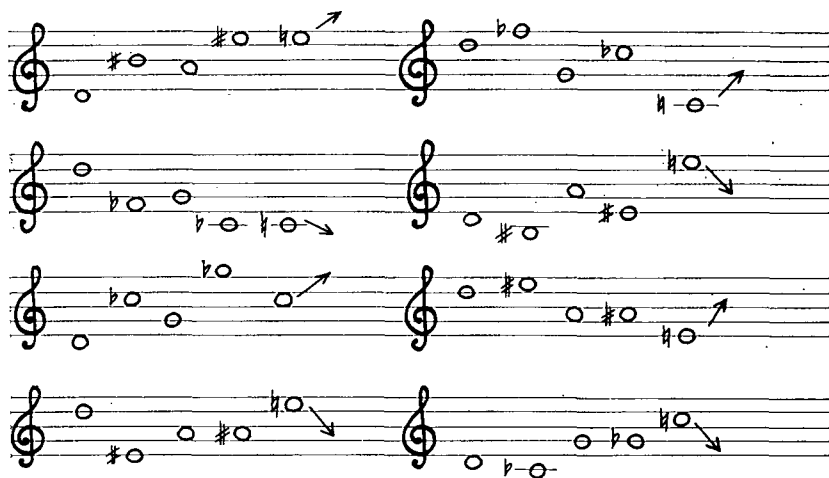
A két dallam hangköz-sorrendjének törvényszerűsége, hogy mindkettő az adott kvintlánc legnagyobb tiszta kvint-, ill. kvart-tartalmú hangközével kezd és fokozatosan halad a legkisebb kvint-, illetve kvart-tartalmú tiszta kvint-, illetve tiszta kvart hangközhöz (a 34. sz. táblázatban közölt értelmezés szerint). A dallam közepén a kezdő intervallum megfordítása van, tehát az adott kvintlánc másik legnagyobb

kvint-, illetve kvart-tartalmú hangköze. Ez után újra a legkisebb kvint-, illetve kvart-tartalmú hangköz, a tiszta kvint, illetve tiszta kvart következik, majd a fokozatosan mindig nagyobb kvint-, illetve kvart-tartalmú intervallumok után a középső hangközzel azonos jelzőjű, de eggyel kevesebb kvint-, illetve kvart-tartalmú hangközzel záródik dallamunk.

E törvényszerűségek, valamint a dallammegfordítások figyelembevételével a megtalált két dallamsorból újabb és újabb olyan dallamokat fejthetünk ki, amelyek megfelelnek célkitűzéseinknek.

a) Mindkét dallamsor tükör-, rák- és rák-tükör (tükör-rák) megfordítása megnégyszerezi eredményeinket:

39



39. ábra

Kottapéldánkban csak az alapidallamok és megfordításaik kezdő hangjait közöltük.

b) A 39. példa mindegyik dallamsora teljes formájában húsz különböző hangból áll. Mivel a kezdő- és záróhangok azonosak, bármely dallamhangon kezdhetjük az intervallumok sorozatát, folyamatos és célkitűzéseinknek megfelelő dallamsorokat kapunk. A nyolc dallamot tehát így módon meghússzorozhatjuk.

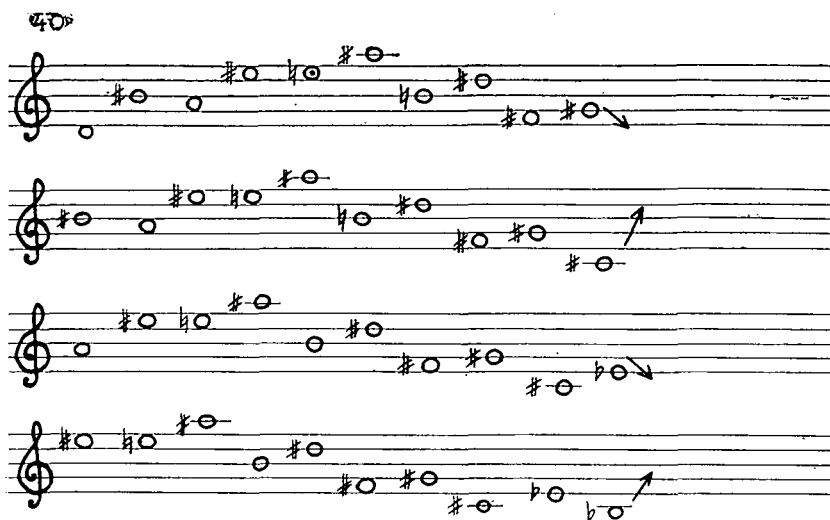
Kottapéldánkban csak a 38. példa első dallamsorából kezdtük kifejteni az újabb megoldásokat.

E 160 dallamsor mindegyike megfelel eredeti célkitűzésünknek, s a megoldás a tiszta kvintek láncolatán alapul. Az összes hasonló jelenség feltárása, másfajta törvényszerűségek alapján, túlnő a tanulmány keretén és gondolatkörén. Csak érdekességként említjük meg, hogy a 34. sz. táblázatban közölt hangközök számánál több, vagy kevesebb, de a kvint-láncolat rendjében feltáruuló intervallumok dallamai a leírtakhoz hasonló eredményhez vezetnek. Próbaképpen dolgozzuk ki a pentatónia és a diatónia hangközeiből alakuló egy-egy dallamsort!

n3-n6-n2-t5-k6-t4-k7-k3
b4-n7-n3-n6-n2-t5-sz5-t4-k7-k3-k6-k2

Mind e kottapéllda, mind pedig a 38. példa dallamsorait alkotó hangközeinek mennyisége páros szám (4, 6 és 10). A páratlan számú hangközökből építkező dallamsorok kezdő és záróhangja — a leírt törvényszerűségek szerint — nem lesz azonos. Dolgozzuk ki például a középkori zene nyolcfokú hangrendszerének hangköz cikcakkját!

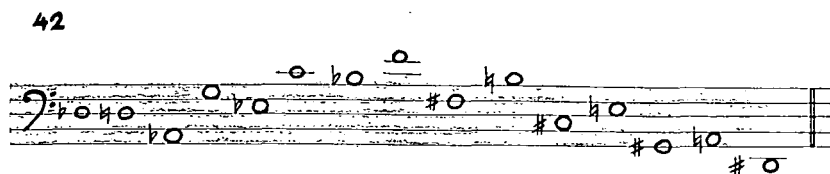
b1-b4-n7-n3-n6-n2-t5-sz8-t4-k7-k3-k6-k2-sz5



40. ábra



41. ábra



42. ábra

A kezdő- és záróhang között kétszeresen szűkített oktáv van. A többi, páratlan számú alkotó hangköz eredményeképp mindig más és más, a dallamsorban levő hangközöknél bonyolultabb hangköz jön létre. (Ezek részletes elemzése és indokolása újabb tanulmány tárgya lehet.)

Fejtegetéseimben a legegyszerűbb, de legalapvetőbb dallami elemek, a hangközök főiskolai szintű oktatásának egyik módját vázoltam. A kvint-láncolatból élénk táruló újabb és újabb hangközök begyakorlására cikcakk dallamaink érdekes és szórakoztató feladatokat adnak. E feladatok előnye, hogy a megoldás helyessége a záróhang felírásakor rögtön bizonyossá válik, kivéve természetesen, ha nem csináltunk páros számú, egymást ellenkező értelemben kijavító hibát.

ОБ ИНТЕРВАЛАХ В ПЕДИНСТИТУТСКОМ ОБУЧЕНИИ ТЕОРИИ МУЗЫКИ

Б. Аваши

Учебный план и программа по специальности пения и музыки пединститутов (1964) в числе целей и задач обучения теории музыки первым выдвигает многостороннее освещённое толкование основных музыкальных понятий. Исследование сложных понятий, включающих в себе суть музыки: мотив, ритм и форму проводится аналитически комплексно на венгерских народных песнях. Раскрытие и объяснение музыкальных явлений происходит при совместных усилиях студентов, преподаватель играет лишь управляющую роль. Так как анализ венгерских народных песен входит и в материал восьмилетки, студенты должны стремиться к тому, чтобы при объяснении музыкальных понятий говорили словами повседневной жизни и просто.

Понятие интервалов является частью исследования явления мотива, а прочное знание интервалов является основным условием изучения теории музыки (и вообще музыки). Интервалы мы рассматриваем как части отдельных систем тона. В нотных примерах статьи сначала интервалы пентатонии (№ 1.—8.) а потом 0-гексахорд (№ 9.—11.) и диатонии (№ 12.—16.) показывает в многосторонней взаимосвязи. Удлинение цепи чистых квинтов, чистых квартов ведёт всегда к новым, более сложным интервалам. (№ 17.—26.)

Современное алфавитное название высот тона и нынешняя форма линейной записи нотных знаков образовалась в историческую эпоху диатонной системы звуков. Алфавитное название, картина нотных знаков, интервалов диатонии, состоящей из основных звуков, основательно определяют алфавитное название всех интервалов и форму нотных знаков. Это мы можем изучать на таблицах № 27—33.

По закономерностям, раскрытым из цепи чистых квинтов и чистых квартов можно конструировать и такие мотивы, в которых каждый звук и каждый интервал отличается друг от друга. В нотных знаках № 34.—42. мы можем проследить ход решения этой задачи.

Работа показывает, как мы доходим от институтского обучения простейших музыкальных основных понятий-интервалов до постановки и решения научных проблем, и как мы можем использовать в институтском обучении теории музыки новейшие научные достижения.

ÜBER INTERVALLE IM UNTERRICHT DER MUSIKTHEORIE IN DER HOCHSCHULE

von

B. Avasi

Studienplan und Programm für das Gesang- und Musikfach der Pädagogischen Hochschulen erwähnen zuerst die vielseitig klagestellte Deutung der musikalischen Grundbegriffe aus den Zielen und Aufgaben des musiktheoretischen Unterrichts. Die Untersuchung der das Wesentliche enthaltenden komplexen Begriffe: der Melodie, des Rhythmus und der Form wird von uns auf analytische Weise und in ihre Wechselbeziehungen auf dem ungarischen Volkslied durchgeführt. Auf-

deckung und Klärung der musikalischen Erscheinungen geschehen durch gemeinsame geistige Anstrengung der Studenten, dem Hochschullehrer kommt nur eine lenkende Rolle zu. Da die Analyse der ungarischen Volkslieder auch Teil des Lehrstoffs der Grundschule ist, müssen die Studenten danach streben, im Laufe der Klärung der musikalischen Begriffe mit Hilfe der im alltäglichen Leben gebrauchten Wörtern und auf die einfachste Weise zu sprechen.

Der Begriff der Intervalle erweist sich als Nebenprodukt der Untersuchung von der Melodieerscheinung, das Kennen der Intervalle auf dem Niveau des Einmaleins ist dagegen eine Grundbedingung unserer musiktheoretischen (und allerlei musikalischen) Studien. Die Intervalle werden von uns als Teil der einzelnen Tonsysteme untersucht. In den Notenbeispielen des Aufsatzes hat der Autor zuerst die Intervalle der Pentatonie, (No. 1—8.), dann die des Hexachords (No. 9—11.) und die der Diatonie (No. 12—16.) in ihren mehrseitigen Relationen gezeigt. Die Verlängerung der Kette der reinen Quinten und der reinen Quarten führt zu immer neuen, komplizierteren Intervallen (No. 17—26.).

Die heutige abclische Bezeichnung der Tonhöhen und die heutige Form unserer linearen Notenschrift bildeten sich in der geschichtlichen Periode des diatonischen Tonsystems aus. Die abclische Bezeichnung und das Notenbild der Intervalle der aus den Stammtönen bestehenden Diatonie bestimmen also grundlegend den abclischen Namen und die Notenform aller Intervalle. Das können wir auf unseren Abbildungen No. 27.—33. untersuchen.

Auf Grund der Gesetzmässigkeiten, die aus der Verkettung der reinen Quinten und Quarten freigelegt worden sind, können auch solche Melodien konstruiert werden, deren jeder Ton und jedes Intervall voneinander abweichend sind. Der Ableitung der Lösung dieser Aufgabe ist in den Notenbeispielen No. 34.—42. nachzugehen.

Die Abhandlung präsetiert, wie wir vom Unterricht der einfachsten musikalischen Grundbegriffe, der Intervalle, auf Hochschulniveau zum Aufwerfen und zur Lösung der Probleme vom wissenschaftlichen Anspruch gelangen, und auf welche Weise wir die neuesten wissenschaftlichen Ergebnisse im Unterricht der Musiktheorie an der Hochschule gebrauchen können.

DEBUSSY-PRELÜDÖK ELEMZÉSE (III.)*

Írta: FRANK OSZKÁR

Korábbi fejtegetéseink során részletesen megvizsgáltuk a Debussy-prelüdök első két darabját. Az eddigi módszert követve folytatjuk elemzéseinket. A Tudemányos Közlemények szerényebb keretei természetesen nem engedhetik meg mind a 24 prelüd boncolgatását, ezért most — megszakítva a sorrendet — nem a harmadik darabot vesszük sorra, hanem az egyik legismertebb, leggyakrabban játszott prelüddöt, a tizediket. Azért is esett erre a választás, mert több szempontból elüt az eddig tárgyaltaktól, így tehát új vonásokkal gazdagíthatjuk az eddig kialakult Debussy-portrét.

LA CATHÉDRALE ENGLOUTIE (AZ ELSÜLLYEDT SZÉKESEGYHÁZ)

Előző közleményünkben, a „Voiles” elemzése kapcsán hangsúlyoztuk, hogy a prelüdökben — éppúgy mint Debussy egyéb műveiben — elsőrendű fontosságú a zeneiség, a zenei kifejező eszközök esztétikai, érzelmi hatása. A cím mögé rejtőző ún. „program” inkább csak a zenei mondanivalóhoz fűzött utólagos kommentárnak tekinthető. Ez a megállapítás a tizedik prelüdre is érvényes, de a szavakkal leírható „cselekmény” itt mégis kézzelfoghatóbb, s a zene az eddigieknél hívebben követi a mű alapját képező program folyamatát.

Egy régi bretagnei legenda szerint csendes, nyugodt hajnalokon a tenger mélyén látni lehet az elsüllyedt Ys városának székesegyházát. Néha a hatalmas épület lassan kiemelkedik a vízből, harangzúgás, karéneklés hallatszik, majd a látomás újra visszasüllyed a mélybe.

A tizedik prelüd e vízió költői hangú zenei megfogalmazása.

Az első ütemek a tükörsima tenger mélységes nyugalmát, zavartalan csendjét érzékeltetik. Ezt a csendet egy idő múlva elmosódott harangszó és koráléneklés töri meg. A hangok mind erősebben szólnak, a látomás képe mindjobban kibontakozik előttünk, végül teljes erővel zúg a harang, harsog a kórus. Ezután halk, ünnepélyes szólóének mesél a múlt nagyságáról, majd ez is többszólamú kerénekké növekedik. Az ének azonban hamarosan elhalkul, a kép elhalványul. A hullámok morajából már csak halk visszhangként szűrődik ki a korál dallama, végül ez is elenyészik, a tenger újra csendes és nyugodt.

Debussy előadási utasításai híven tájékoztatnak a fent vázolt programról. A részletes elemzés megkezdése előtt tekintsük át a zenei műszavak jelentését:

1. ütem: Profondément calme (Dans une brume doucement sonore). Mély nyugalommal (lágyan, ködben).

* Az I., II. rész: Szegedi Tanárképző Főiskola Tud. Közl. 1968/I:319—26; 1969/I:263—70.

7. ütem: Doux et fluide = Finoman és elmosódottan.

16. ütem: Peu a peu sortant de la brume = Mindinkább kiemelkedve a ködből.

20. ütem: Augmentez progressivement = Fokozva (fokozatosan növekedve).

28. ütem: Sonore sans dureté = Zengőn, durvaság nélkül.

47. ütem: Dans une expression allant grandissant = Egyre növekvő kifejezéssel.

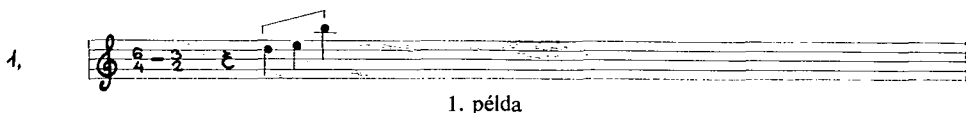
72. ütem Comme un echo de la phrase entendue précédement = Az előzőleg hallott frázis visszhangjaként.

72. ütem basszusszólam: Flottant et sourd = Hullámozva és tompán.

84. ütem: Dans la sonorité du début = A bevezetés hangzásával.

A program áttekintése után megkezdhetjük a zenei eszközök vizsgálatát. Elöljáróban meg kell jegyeznünk, hogy Debussy ezúttal sem elégszik meg a felszínes illusztrálással, hanem élénk varázsolja a régi templom ódon hangulatát, középkori levegőjét, sőt a múlt iránti nosztalgiát is. Ezáltal sajátos kettősség jut érvényre a műben: középkori dallam-motívumok és harmóniai fordulatok ötvöződnek a XX. századi zene kifejező eszközeivel.

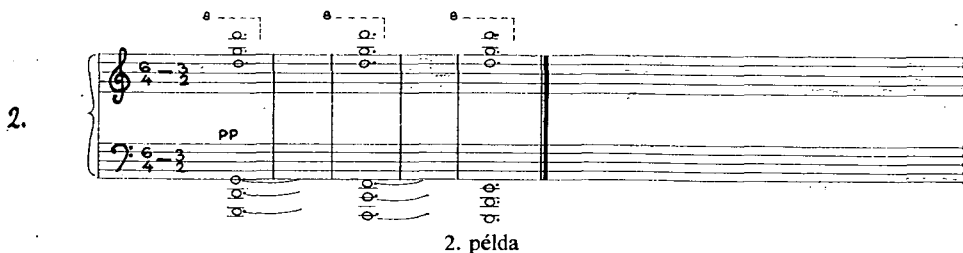
Az első három hang különféle változatokban a prelüd csaknem mindegyik ütemében előfordul, ez tekinthető tehát a mű alapmotívumának:



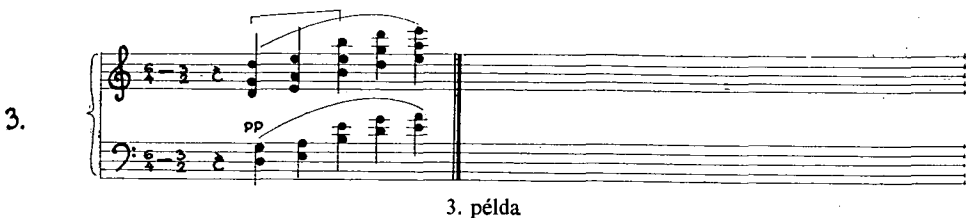
További példáinkban ezt a motívumot mindenütt kapoccsal jelezzük.

1—6. ütem:

A nagy távolságban elhelyezett tercnélküli hangzatok a tükörsima tenger végtelen nyugalma fejérik ki:



A háromszor ismétlődő alapmotívumot ugyancsak tercnélküli, kvart-kvint akkordokból álló mixtúra kíséri:

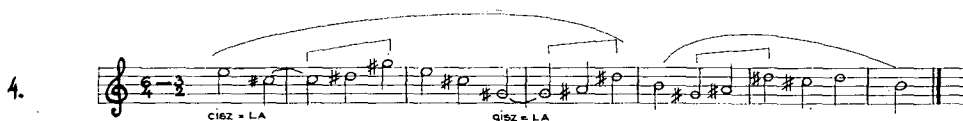


Ez a párhuzamos mozgású, csak tiszta hangközöket tartalmazó kísérő technika az európai többszólamúság legrégebb formáját, a IX—X. századból származó orgánomot idézi fel.

A dallam hangneme „é” alaphangú LA-pentatón, a basszus fríg zárófordulattal ereszkedik az alaphangra (2. példa).

7—13. ütem:

Halkan csendülő harangszó („é”-nyugvópont) köré fonódik az első nagyobb lélegzetű dallam, az első téma:



4. példa

A mindössze egy oktáv terjedelmű, folyondárszerű melódia a gregorián dallamvilágra emlékeztet. Tonalitása kétféle: a 7—9. ütemekben cisz-moll, utána gisz-moll pentakord, e mellett alaphangnak érezzük továbbra is az állandóan szóló „é” hangot.

14—15. ütem:

Visszatér a mű első szakasza, de a kíséret az orgánum-mixtúra mellett két kvintből álló nónakkordokkal is kiegészül:



5. példa

A legmélyebben hangzó réteg, a „c-g-c” akkord basszusa a következő szakasz „h” alaphangjára vezető fríg szekund.

16—27. ütem:

Ez a terjedelmes rész egyetlen nagyszabású fokozás. Különbféle magasságokban ismétlődik az alapmotívum, a kíséret mozgalmassá válik, az orgonapont felett triolás, nagy ugrásokból álló hangzatfelbontások szólnak. A kísérő akkordok itt már nem üres kvartok és kvintek, hanem tömören hangzó pentatón harmóniák. A szólamok csaknem az egész billentyűzetet kitöltik, a szubkontra „h”-tól a négyvonalas „d”-ig. A 22. ütemtől a ritmus mozgalmassága megszűnik, mégis tovább fokozódik a feszültség, mert a nagy nyomatékkal hangoztatott alapmotívumhoz újabb ellenszólam társul, kettős ellenszólam formájában.

A hangzás mind fényesebbé válását elősegítik a tercrokon hangnemváltások. Ez a szakasz tehát hangnem szempontjából három kisebb részre tagolódik:

A 16—18. ütemben a „h”-orgonapontot tekinthetjük alaphangnak, a dallam és az akkordok hangjai a „h”-dúr pentatón skálába tartoznak:



6. példa

A 19—21. ütemben az „esz” orgonapont jelenti a tonikát, a dallam és az akkordok hangkészlete „esz”-dúr pentatón:

7.

x = pienhang.

7. példa

A 22—27. ütemben a dallamok és a harmóniak kizárólag a törzshangokból állnak, de a tonalitás mégsem olyan egyértelmű, mint az előző két szakaszban. Az alapmotívumot ugyanis — az előzők transzpozíciójaként „c”-dúr pentatónnak, az ellenszólamot inkább d-dórnak, a kísérő harmóniak hangkészletét pedig „f”-dúr pentatónnak tekinthetjük:

8.

8. példa

Leghatározottabban mégis a „c”-tonalitás érvényesül. Ez a rész tulajdonképpen már az utána következő téma funkciós előkészítése: „d”-dór és „f”-pentatón = = szubdomináns, a 27. ütemben levő, *sf*-hangsúllyal kiemelt „g”-hang pedig domináns.

28—41. ütem:

Teljes erővel zúg a harang („c”-orgonapont), harsog a karének. Megszólal a prelúd második, témává kerekedett dallama:

9.

9. példa

A hangnem: „c”-mixolid. A dallamot igen egyszerű kíséret, hármashangzatokból álló mixtúra támasztja alá. A két ütemen át tartott befejező hanggal egyidejűleg újból az alpmotívum hangzik:



10. példa

42—46. ütem:

Rövid átvezetés. Az alpmotívum hangjaiból álló akkord négyszer ismétlődik alatta ereszkedő és a végén enharmonikusan átértelmezett basszusszólam készíti elő a következő szakasz hangnemét. Vázlatosan:



11. példa

47—67. ütem:

Gisz-orgonapont felett az első téma szólal meg (4. péda). Az 51. ütemtől újabb fokozás kezdődik: az alpmotívumból képezett dallamtöredékek oktáv-kettőzéssel, háromszoros, majd négyszeres kopulázással, közben pedig torlasztott imitációval emelkednek a 61. ütemben levő csúcspontig. A kísérő akkordok különféle ötfokú skálák hangjaiból tevődnek össze:



12. példa

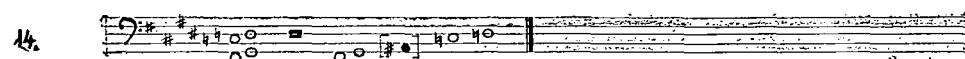
A 62. ütemtől kezdve a hangerő csökken, frig-pentakord dallam ereszkedik a „gisz” záróhangra, dominánsszeptim szerkezetű négyeshangzatokból álló mixtúra kíséretében:



13. példa

68—71. ütem:

Újabb átvezetés. Hangkészlete:



14. példa

Az egész műben ez az egyetlen rész, ahol a Debussyre oly jellemző egészhangú skála töredékesen megszólal. A 70—71. ütem már a következő szakasz kíséretét készíti elő.

72—83. ütem:

Visszatér a második téma (8. példa) ugyanolyan hangnemben és akkordkísérettel, mint az első megjelenése alkalmával, de a „c” orgonapontot váltóhangos dallamfiguráció írja körül:



15. példa

84—89. ütem:

A továbbra is zúgó „c”-orgonapont felett újból megszólalnak a bevezető akkordok, de az orgánium-mixtúrát disszonáns „c” és „d” hangok színezzik. A mű utolsó ütemeiben az eddigi puritán, disszonáns harmóniak feloldódnak, megszólal a C-dúr hármashangzat, s ez a végtelenbe vesző telt dúrharmónia jelzi a látomás megszűntét, a „függöny lehullását”.

Összefoglaló jellemzés

A nagyszekund-tiszta kvint, illetve ennek változataként a nagyszekund-tiszta kvart lépésekből álló alapmotívum állandó jelenléte határozza meg a mű *melodikáját*, egyúttal ez biztosítja formai egységét is. A klasszikus-romantikus dallamvilágra jellemző hármashangzat felbontás, illetve hosszabb skálamenet meglehetősen ritka, leginkább a második témában fedezhető fel. Többek között ez a terclépéseket kerülő melódika kelti bennünk a puritánság, tárgyilagosság érzetét.

A mű *ritmikájára* az egyenletes mozgású negyed- és félhangok jellemzők. Ez a nyugodt, kimért ritmus csak a kíséretben sűrűsödik helyenként nyolcaddá, illetve triolává. A 6/4—3/2 ütemjelző arra utal, hogy az ütemek tagolódása hol 3+3, hol pedig 2+2+2. Előbbi az átvezető részekben, a mű elején és végén, utóbbi pedig a tematikus szakaszokban figyelhető meg.

A darab *formai* felépítését két téma kétszeri megjelenése határozza meg. A többi rész formatani funkciója: bevezetés, átvezetés és kóda. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy ez utóbbiak sokkal nagyobb helyet foglalnak el a műben, mint a klasszikus művekben szokásos.

A *tonalitás* világosan nyomon követhető, bár nem mindenütt egyértelmű. A témák mindkét megjelenésük alkalmával azonos hangnemekben szólnak meg.

A prelúd formai és hangnemi vázát a következőképpen tekinthetjük át:

- | | |
|-------------------------|-----------------------------|
| 1— 6. ütem: Bevezetés. | Alaphang = é (LA-pentaton). |
| 7—13. ütem: 1. téma. | Alaphang = cisz-gisz (+ é). |
| 14—27. ütem: Átvezetés. | Alaphang = h—esz—c. |
| 28—41. ütem: 2. téma. | Alaphang = c (mixolid). |

42—46. ütem: Átvezetés.	Alaphang = c—gisz.
47—67. ütem: 1. téma.	Alaphang = cisz-gisz (+ gisz).
68—71. ütem: Átvezetés.	Alaphang = — (egészhangú).
72—83. ütem: 2. téma.	Alaphang = c (mixolid).
84—89. ütem: Kóda.	Alaphang = c + é.

Az *együtthangzásra* általában az jellemző, hogy a dallamot tömör, színező akkordok kísérik. Funkciós vagy modális harmóniafűzésről, az összhangzattan szabályai szerinti akkordkapcsolatokról ezúttal nem beszélhetünk. Méltán tekinthetjük tehát a tizedik prelűdöt a szólamvezetés nélküli, pontszerű harmóniai gondolkodás mintapéldájának.

Az akkordkészlet háromféle mixtúrából, valamint különböző pentatón hangzatokból áll. A mixtúrák a következők:

- a) kvart-kvint, orgánumszerű (3. példa),
- b) tonális hármashangzat-mixtúra (16. példa),
- c) reális dominánsszeptim-mixtúra (14. példa).

A pentatón akkordok hangkészlete részben félhang nélküli (7., 8. példa), részben pedig félhangot is tartalmazó (13. példa).

A prelűd egyik fő jellegzetessége a tömör, telt hangzás, az akkordok sokszólamú felrakása. A legtöbb harmónia 8—9 hangból áll, de a dallamok is többszörös kopulázással szólalnak meg. A telt hangzást segítik elő a csaknem állandóan zúgó orgonapontok. A zongora billentyűzetének ez a sokoldalú kiaknázása, a rendkívül színes, dús hangzásvilág már nem annyira zongoraszerű, mint inkább zenekari hatást kelt. A változatos, pp-tól ff-ig terjedő dinamika is hozzájárul a mű sokszínűségéhez.

АНАЛИЗ ПРЕЛЮДИЙ ДЕБЮССИ (III.)

О. Франк

Третья часть работы в связи с анализом десятой прелюдии, занимается визуальными, визиоподобными чертами музыки Дебюсси. Он обращает внимание на сжатость звучания, на оркестровые эффекты, на пунктоподобную гармонизацию без функциональных связей. Подробное исследование и на этот раз охватывает мелодику и мир форм произведения.

ANALYSE DER „PRELUDES” VON DEBUSSY (III.)

von
O. Frank

Der dritte Teil der Serie von Abhandlungen befasst sich anhand der Analyse des zehnten Prelude mit den visuellen, visionartigen Zügen der Musik von Debussy. Er macht den Leser auf die Prägnanz des Klanges, auf dessen orchestrale Effekte, auf das punktförmige, eine funktionale Beziehung entbehrende Harmonisieren aufmerksam. Die ausführliche Untersuchung geht auch diesmal auf die Melodik und die Formwelt des Werkes ein.

Tanulmányok a társadalomtudományok köréből

TARTALOMJEGYZÉK

<i>Hegedűs András: Tanárképzés—emberképzés (Főigazgatói székfoglaló 1969. szeptember 13-án)</i>	3
---	---

I. Marxizmus—leninizmus, történelem

<i>Kallós Gábor: Tanárjelöltjeink boldogságfelfogásáról</i>	9
<i>Nagy Antal: Szerepelmélet a marxista szociológiai irodalomban</i>	29
<i>Bezdán Sándor: A Hódmezővásárhelyi Első Olvasó Népkör megalakulása (1869)</i>	47

II. Nyelv és irodalom

<i>Baróti Tibor: Az orosz lírai vers dallamosságáról</i>	57
<i>Benkő László: Tájékoztató a Juhász Gyula-szótárról</i>	67
<i>Hegedűs András: A nemzetnevelés irodalomszemlélete (II)</i>	83
<i>Inczefi Géza: A határnevek és köznevek viszonyának néhány kérdése</i>	101
<i>Palásti László: Orosz vonatkozások a régi Szeged történetében</i>	115
<i>Rozgonyi Miklósné: Csokonai igéinek nyelvtani, stilisztikai elemzése</i>	129

III. Pedagógia és lélektan

<i>Békési Imre: Pedagógusvonások kibontakozása fejlődő tanárjelöltjeinkben</i>	147
<i>Bereczki Sándor: A pozitív oktatói személyiség a társadalmi igények és a főiskolai hallgatók megítélésének tükrében</i>	175
<i>Bereczki Sándor: Szeged és a Főiskola (II)</i>	191
<i>Elek József—Orgovány Zoltán: A tanulmányi osztály és a diákjóléti szervek szerepe a hallgatók nevelésében</i>	209
<i>Geréb György: Huzamos időn át végzett egyhangú tevékenység mozgásvizonyainak alakulása modell-kísérletek kapcsán</i>	229
<i>Orgovány Zoltán—Kisvárdai Károly: Orosz szakos tanárjelöltek teljesítményképes nyelvtudás-szintjének vizsgálata</i>	251
<i>Riesz Béla: A személyiség pszichikus struktúrájának értelmezése</i>	271
<i>Zentai Károly: A tanyai általános iskolai tanulók hátrányos helyzetének vizsgálata Csongrád megyében</i>	283

IV. Művészet

<i>Avasi Béla: Hangközök a főiskolai zeneelmélet-oktatásban</i>	293
<i>Frank Oszkár: Debussy-prelűdök elemzése (III.)</i>	323

ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Хегедюш, А.</i> : Подготовка учителя — воспитание человека (Вступительная речь ректора 13. сентября 1969 г.)	3
---	---

I. Марксизм-ленинизм, История

<i>Каллош, Г.</i> : Представление счастья наших студентов	9
<i>Надь, А.</i> : Теория роли в марксистской социологической литературе	29
<i>Бездан, Ш.</i> : Создание первого Ходмезёвашархейского Народного Читательского Клуба (1869)	47

II. Язык и литература

<i>Бароти, Т.</i> : О мелодике русского лирического стихотворения	57
<i>Бенкё, Л.</i> : О словаре языка Дьюлы Юхаса	67
<i>Хегедюш, А.</i> : Литературная концепция «воспитания нации»	83
<i>Иицефи, Г.</i> : Некоторые проблемы взаимоотношения топонимов и нарицательных имён	101
<i>Палашти, Л.</i> : Русские связи в истории старого Сегеда	115
<i>Розгони Миклош</i> : Грамматический, стилистический анализ глаголов Чоконаи	129

III. Педагогика и психология

<i>Бекеш, И.</i> : Сформирование черт педагога в студентах	147
<i>Берецки, Ш.</i> : Положительная преподавательская личность в зеркале общественных потребностей и рассуждения студентов	175
<i>Берецки, Ш.</i> : Сегед и педагогический институт II.	191
<i>Элек, И.—Орговань, З.</i> : Роль учебной части и органов социального обеспечения студентов в воспитании студентов	209
<i>Герёб, Д.</i> : Формирование отношений движения продолжительной монотонной деятельности (На основе модельных экспериментов)	229
<i>Орговань, З.—Кишвардаи, К.</i> : Анализ уровня эффективного знания языка студентов русского отделения	251
<i>Рис, Б.</i> : К понятию психической структуры личности	271
<i>Зентаи, К.</i> : Исследование положения учащихся хуторских восьмилеток в Чонградской области	283

IV. Искусство

<i>Аваши, Б.</i> : Об интервалах в пединститутском обучении теории музыки	293
<i>Франк, О.</i> : Анализ прелюдий Дебюсси III.	323

Studien aus dem Bereich der Gesellschaftswissenschaften

INHALTSVERZEICHNIS

<i>Hegedűs, A.</i> : Lehrerbildung—Menschenbildung Antrittsrede des Oberdirektors der Hochschule 13. September 1969.)	3
---	---

I. Marxismus—Leninismus, Geschichte

<i>Kallós, G.</i> : Glücksauffassung unserer Lehrerstuden-	9
<i>Nagy, A.</i> : Rollentheorie in der marxistischen soziologischen Literatur	29
<i>Bezdán, S.</i> : Gründung des Ersten Lesevolksvereins in Hódmezővásárhely (1869)	47

II. Sprache und Literatur

<i>Baróti, T.</i> : Über Wohlklang des russischen lyrischen Gedichts.....	57
<i>Benkő, L.</i> : Grundsätze des Gyula Juhász Wörterbuches	67
<i>Hegedűs, A.</i> : Literarische Anschauungen der Nationalerziehung (II.)	83
<i>Inczeffi, G.</i> : Einige Fragen des Verhältnisses von Flurnamen und Appellativen	101
<i>Palásti, L.</i> : Russische Beziehungen in der Geschichte des alten Szeged	115
<i>Rozgonyi, M.</i> : Grammatische und stilistische Analyse der Verben von Csokonai.....	129

III. Pädagogik und Psychologie

<i>Békési, I.</i> : Entfaltung der Pädagogenzüge bei Lehrerstudenten	147
<i>Bereczki, S.</i> : Positive Lehrerpersönlichkeit im Spiegel der gesellschaftlichen Anforderungen und der Beurteilung von Hochschulstudenten	175
<i>Bereczki, S.</i> : Szeged und die Hochschule (II.)	191
<i>Elek, J.</i> — <i>Orgovány, Z.</i> : Rolle der Abteilung für Studienangelegenheiten und der Studentenwohlfahrtsorgane in Erziehung der Studenten	209
<i>Geréb, Gy.</i> : Wandlung der Bewegungsrelationen einer monotonen, lange Zeit hindurch ausgeübten Tätigkeit anhand von Modellversuchen	229
<i>Orgovány, Z.</i> — <i>Kisvárdy, K.</i> : Untersuchung des Niveaus von leistungsfähigen Sprachkenntnissen der Lehrerstudenten, die Russisch zum Fach haben	251
<i>Riesz, B.</i> : Zur Deutung der psychischen Struktur der Persönlichkeit	271
<i>Zentai, K.</i> : Untersuchung der ungünstigen Lage der Schüler von Gehöftgrundschulen im Komitat Csongrád	283

IV. Kunst

<i>Avasi, B.</i> : Über Intervalle im Unterricht der Musiktheorie an der Hochschule.....	293
<i>Frank, O.</i> : Analyse der „Preludes“ von Debussy (III.)	323

Felelős kiadó: a Szegedi Tanárképző Főiskola igazgatója. Megjelent 500 példányban 30 (A/5) ív terjedelemben. Készült: monószedéssel, íves magasnyomással az MSZ 5601-59 és az MSZ 5603-55 szabványok szerint

71-3571 — Szegedi Nyomda